

Ana Cristina Neves Costa

## **Relatório de Estágio**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Cristina Neves Costa

## **Relatório de Estágio em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE

Orientação

*Prof. Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores*

*Mestre Susana Paula Tavares*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

## **Agradecimentos**

Ao Mestre Manuel Neiva e à Mestre Susana Tavares pela sua disponibilidade constante para atender às diversas questões formuladas e pela supervisão marcada pela reflexão que contribuiu para a minha formação e crescimento profissional.

À professora cooperante Rosa Maria Moutinho pela partilha da sua experiência profissional e pela autonomia concedida que confluíram em aprendizagens igualmente capazes de possibilitar o meu progresso e formação profissional.

Às crianças com as quais desenvolvi os dois estágios pedagógicos e muito aprendi. Obrigada por me terem concedido a honra de ser vossa educadora e professora.

À minha Mãe por toda a força concedida, pelo seu amor e pela paciência que teve durante o desenvolvimento deste trabalho.

À minha família pelo seu encorajamento e pelas vezes em que não lhes dediquei a devida atenção.



## **Dedicatória**

Ao Francisco por todo o apoio nos melhores e piores momentos e pelo seu carinho e amor incondicional.



## Resumo

No contexto do mestrado em Educação e Infância e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidos dois estágios pedagógicos em diferentes momentos, um em cada valência. Ambos tiveram como principal intenção habilitar a mestranda à qualificação profissional nos dois perfis baseando-se no desenvolvimento de competências profissionais intrínsecas a diferentes níveis de reflexão sistemática e à investigação de ações dirigidas para a realização do processo educativo.

Considerando o alcance do objetivo previsto e das referidas competências foi utilizada a metodologia de investigação-ação visto permitir indagar sobre práticas com vista à sua reformulação. Esta foi usada na sua dimensão cíclica, através das etapas do processo educativo, voltadas para a reestruturação da ação tendo em conta as evidências demonstradas pelas crianças. A mesma foi ainda utilizada como estratégia de supervisão que contribuiu igualmente, conjuntamente com outras ações supervisivas, para o crescimento profissional da mestranda encarando a colaboração entre pares.

Das referidas práticas exercidas emergiram dois relatórios de estágio, alvos de defesa pública, que espelham a construção de quadros teóricos inerentes à profissionalização considerando o exercício de práticas reflexivas e investigativas das próprias ações realizadas e da coconstrução colaborativa de saberes. Assim, as competências previstas foram alcançadas estando a mestranda apta a desenvolver um currículo integrado sendo capaz de valorizar a criança como um sujeito holístico.

O atual relatório diz respeito ao desenvolvimento da prática no 1º Ciclo, uma vez que o anterior já foi elaborado, contudo a reflexão final deste documento reporta-se à introspeção acerca das aprendizagens efetuadas nos dois contextos.

Palavras-chave: perfil profissional, reflexão, investigação-ação, educação.





## **Abstract**

In the context of the master in Teaching the Pre-school and 1st Cycle of Basic Education, two pedagogical internships were performed, one on each branch. They focused on giving the master student the professional qualification in both profiles, supported by the development of professional competencies in different systematic reflection levels and in researching actions directed towards the educational process.

Action research was used to investigate the educational practices and reformulate them. In particular, the cyclic dimension intertwined with the stages of the educational process, enabled structuring action to the interests and needs of the children. On another level, action research was used as a supervision strategy. Together with other supervision actions, this methodology enabled a professional growth in a real situation supported by peers.

Two reports were developed from the above mention actions that mirror the construction of theoretical matrixes inherent to professionalization considering both reflective practices and research actions performed in a collaborative co-construction of knowledge. The competencies expected were achieved and so the master student is now able to develop an integrated curriculum that values the child as a holistic subject.

The present report, presented for public defense, relates mostly to the development of the internship in 1st Cycle of Basic Education, and follows a previous report on the other branch of study. However, the final reflection relates to both contexts.

Keywords: professional profile, reflection, action research, education.



# Índice

Índice de anexos	xi
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL	5
1.1. Especificidades do 1º ciclo do ensino básico e perfil do profissional de educação	6
1.2. Desenvolvimento do currículo e da ação Educativa	14
1.3. Metodologia de investigação-ação no desenvolvimento da ação educativa e na formação de professores	24
2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	31
2.1. Caracterização do agrupamento e da instituição de estágio	31
2.2. Caracterização do grupo de crianças e da organização do ambiente educativo	37
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	43
3.1. Descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica	44
3.2. Reflexão do uso da metodologia de investigação-ação e das estratégias supervisivas no desenvolvimento da prática e na formação do perfil profissional	73
4. REFLEXÃO FINAL	79
REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	93



## Índice de anexos

ANEXO 1 – RELATÓRIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (EM SUPORTE DIGITAL)

ANEXOS 2 - TIPO A (IMPRESSOS):

ANEXO 2 A I – GRELHA DE OBSERVAÇÃO	95
ANEXO 2 A II – REGISTOS FOTOGRÁFICOS I	103
ANEXO 2 A III – REGISTOS FOTOGRÁFICOS II	105
ANEXO 2 A IV – REGISTOS FOTOGRÁFICOS III	107
ANEXO 2 A V – REGISTOS FOTOGRÁFICOS IV	109
ANEXO 2 A VI – EXEMPLAR DE NOTAS DE CAMPO DE 2 DE OUTUBRO	111
ANEXO 2 A VII – EXEMPLAR DE NOTAS DE CAMPO DE 3 DE OUTUBRO	115
ANEXO 2 A VIII – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DE 18 DE OUTUBRO	119
ANEXO 2 A IX – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DE 25 DE OUTUBRO	123
ANEXO 2 A X – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DE 7 DE NOVEMBRO	131
ANEXO 2 A XI – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DE 8 DE JANEIRO	141
ANEXO 2 A XII – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO DE 23 DE OUTUBRO	159
ANEXO 2 A XIII – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO I DE 9 DE JANEIRO	165
ANEXO 2 A XIV – EXEMPLAR DE NARRATIVA DE RELFEXÃO INDIVIDUAL DE 30 DE NOVEMBRO	175

ANEXOS 2 - TIPO B (EM SUPORTE DIGITAL):

ANEXO 2 B I – NOTAS DE CAMPO

ANEXO 2 B II - PLANIFICAÇÕES

ANEXO 2 B III – GRELHAS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

ANEXO 2 B IV- GUIÕES DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

ANEXO 2 B V – NARRATIVAS DE REFLEXÃO INDIVIDUAL

ANEXO 2 B VI – NARRATIVA COLABORATIVA

ANEXO 2 B VII – GRELHAS DE AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE  
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

## INTRODUÇÃO

No âmbito do mestrado profissionalizante em Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidos dois estágios pedagógicos inerentes aos dois contextos enunciados com o principal objetivo de desenvolver competências profissionais implicadas na construção dos dois perfis no sentido de habilitar a mestranda à docência. Resultante das duas práticas exercidas emergiram dois relatórios de estágio que espelham o alcance do objetivo enunciado e que vão ser alvos de defesa para a qualificação profissional. As duas práticas foram voltadas para um desenvolvimento colaborativo da formação e do conhecimento profissional uma vez que foram constituídas díades de formação norteadas pela orientadora cooperante da instituição de estágio e pela supervisora institucional.

O primeiro estágio desenvolvido foi na Educação de Infância e decorreu no período entre os meses de fevereiro e junho do ano 2013 na Escola Básica de Monte Aventino, pertencente ao Agrupamento de Escolas António Nobre. A prática foi realizada com um grupo de 22 crianças, entre os três e os cinco anos, e ocorreu em três dias da semana no horário das 9h às 15h30, totalizando cinco horas semanais, atingindo o total de 210 horas. O estágio integrou-se na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação de Infância e teve com principal intenção “ (...) promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar (...) ” (Ribeiro, 2012b, p.1) associado ao desenvolvimento de competências como “saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas (...); construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa (...); coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas (...)” (*ibidem*). Como já enunciado, a realização deste estágio confluiu na construção de um relatório de estágio referente a este nível de

educação que retrata as diferentes práticas e estratégias exercidas bem como os saberes construídos, decorrentes de diversas reflexões e investigações sobre a ação, no sentido de desenvolver as competências referidas bem como a metodologia que sustentou toda a ação educativa baseada na reflexão e investigação de práticas. Este relatório encontra-se em anexo, em suporte digital, constituindo o Anexo 1 deste segundo relatório de estágio.

O segundo estágio desenvolvido, do qual emerge o presente relatório, foi efetuado no 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola EB1/JI da Boucinha, pertencente ao Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços. Este foi realizado no período entre os meses de outubro e janeiro do ano letivo 2013/2014 com uma turma de primeiro ano constituída por 19 alunos. De igual forma ao anterior sucedeu-se em três dias da semana no horário das 9h às 16h, tendo perfeito também cinco horas semanais uma vez que os 30 minutos de recreio não se incluíram como horário letivo, perfazendo equitativamente no final 210 horas.

À semelhança do anterior, este estágio pedagógico inclui-se na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico sendo possível destacar alguns objetivos como “ (...) mobilizar conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo (...) assumindo uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora (...) planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos (...) ” (Flores & Forte, 2013, p. 1).

Considerando o desenvolvimento dos objetivos enunciados assim como os restantes previstos foram realizadas várias pesquisas teóricas assim como diversas ações e estratégias que, após serem exercidas, foram refletidas com vista à investigação de novas práticas voltadas para o crescimento do saber profissional. O presente relatório integra, assim, a reflexão sobre as diferentes ações realizadas bem como as aprendizagens efetuadas, tendo por base diferentes documentos legais e teóricos que, após várias reflexões investigativas, conduziram à construção do quadro teórico da formanda. Inclui ainda a identificação da metodologia que sustentou todo este processo e que



é imprescindível para o desenvolvimento da atividade educativa bem como a reflexão acerca das estratégias supervisivas imprescindíveis para a formação de professores.

O documento encontra-se dividido em três capítulos e uma reflexão final. Tendo em vista a promoção de uma leitura gradual capaz de reconhecer o pensamento articulado construído pela formanda, em cada seção, os capítulos encontram-se também divididos em subcapítulos.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico concetual e a sua principal intenção encerra na apresentação do quadro teórico construído ao longo do estágio formativo suportado pelas reflexões e investigações teóricas do saber profissional e das práticas acerca das diversas ações efetuadas. Deste modo salienta-se a referência acerca do antigo modelo que regulou a profissão docente, durante vários tempos, no sentido de confrontar esta conceção em favor do paradigma crítico reflexivo do qual o profissional de hoje se deve inscrever. Paralelamente ao referido, encontram-se também várias referências a documentos legais e teóricos imprescindíveis para o desenvolvimento da ação educativa do professor, tendo por base o paradigma referido, e a identificação da metodologia que permite a reestruturação do pensamento e práticas. Assim, este encontra-se subdividido em especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico e perfil do profissional de educação, desenvolvimento do currículo e da ação educativa e metodologia de investigação-ação no desenvolvimento da ação educativa e na formação de professores.

O segundo capítulo reporta-se à caracterização geral da instituição de estágio e salienta a organização do agrupamento bem como os valores, objetivos e estratégias defendidas. Posteriormente é realizada uma análise sobre a escola onde foi desenvolvida a prática ao nível da caracterização do meio envolvente bem como dos processos logísticos e, por último, é efetuada uma descrição reflexiva sobre o nível de desenvolvimento da turma tendo em vista a identificação dos seus interesses e necessidades assim como da organização do ambiente educativo. Importa referir que estas últimas duas

dimensões sustentaram algumas tarefas efetuadas e refletidas no capítulo seguinte. Esta seção, valorizando o que foi referido, está subdividida em caracterização do agrupamento e da instituição de estágio e caracterização do grupo de crianças e da organização do ambiente educativo.

O terceiro capítulo denominado de descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação tem como objetivo principal explicar diversas reflexões e descrições de atividades, que em consonância com as evidências recolhidas sobre a turma bem como a mobilização teórica explanada no primeiro capítulo acerca da ação do professor crítico e reflexivo, conduziram a transformações não só nas aprendizagens dos discentes bem como na formação da mestrandia através das diferentes reflexões e investigações efetuadas. Deste modo, encontra-se subdividido em descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica e reflexão do uso da metodologia de investigação-ação e das estratégias supervisivas no desenvolvimento da prática e na formação do perfil profissional.

Por fim, este relatório integra ainda uma reflexão final que apresenta, através do cariz reflexivo e introspetivo, a identificação de algumas obstáculos que foram sendo superados bem como as diferentes aprendizagens que foram realizadas ao longo deste mestrado, de modo particular no desenvolvimento da prática nas duas valências, que contribuíram de igual forma para a formação profissional nos dois perfis e para a construção de um quadro teórico próprio.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEITUAL**

O primeiro capítulo deste relatório de estágio pretende expor o quadro teórico construído pela mestranda sobre a profissão docente e o desenvolvimento da ação educativa no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ao longo da sua formação inicial.

Tendo em vista a realização de uma leitura progressiva e de fácil identificação da estrutura de pensamento efetuada procedeu-se à sua divisão em subcapítulos.

Deste modo, o primeiro subcapítulo intitula-se de especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico e perfil do profissional de educação e tem como principal objetivo expor a mobilização dos referenciais legais que suportam a organização deste nível de ensino bem como retratar dois perfis distintos de professores destacando-se aquele em que a mestranda se formou. Esta última referência tem ainda como intenção realizar o suporte para o desenvolvimento das práticas, que integram os dois restantes subcapítulos, características de um profissional crítico e reflexivo. O segundo subcapítulo designa-se por desenvolvimento do currículo e da ação educativa e possui a referência às ações necessárias para esta concretização tendo sempre em conta a sua articulação com as práticas inerentes ao perfil destacado. Por fim, o terceiro subcapítulo denomina-se por metodologia de investigação-ação no desenvolvimento da ação educativa e na formação de professores sendo o seu principal propósito explicar a metodologia que suporta e permite desenvolver toda a ação enunciada pelo tipo de profissional educativo salientado. A par disto é efetuada uma referência ao uso da investigação-ação como estratégia supervisiva na formação de professores evidenciando-se técnicas passíveis de serem utilizadas.

## 1.1. Especificidades do 1º ciclo do ensino básico e perfil do profissional de educação

O direito à educação está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo referindo-se que “ (...) todos (...) têm direito à educação e à cultura” (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986, artigo 2º) devendo esta ser de livre acesso. De igual modo também está prevista a frequência no 1º Ciclo do Ensino Básico, que integra a organização deste sistema, sendo esta de cariz obrigatório e gratuito. Este ciclo é o primeiro dos três ciclos que integram o Ensino Básico, e possui como objetivos particulares “ (...) o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto de 2005, artigo 8º).

No que se refere à sua organização destaca-se a monodocência uma vez que o “ (...) ensino é globalizante, da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (*ibidem*). Importa mencionar que os referidos ciclos não devem ser estanques entre si devendo pautar-se pela articulação obedecendo “ (...) a uma sequencialidade progressiva” (*ibidem*) devendo uns ser o complemento de outros alargando também outros conhecimentos. Deste modo salienta-se a pertinência de entender “ (...) o sistema educativo como um conjunto de níveis e de ciclos de educação e ensino sequenciais (...) ” (Carvalho, 2010, p.80) tornando-se igualmente importante a realização de uma articulação com a Educação Pré-Escolar, pois nesta etapa foram também adquiridos saberes que necessitam de ser alargados. Assim é possível promover “ (...) a construção e o planeamento conjunto das actividades futuras e integradoras de saberes e competências” (*ibidem*).

O ensino do 1º Ciclo, tal como os restantes, é desenvolvido com base num currículo, definido pelas entidades políticas e administrativas pautando-se

pelas “ (...) necessidades sociais (...) económicas (...) valores (...) ideologias sociais (...) ” (Roldão, 1999, p.24) incorporando assim aprendizagens que se consideram “socialmente necessárias num dado tempo e contexto” (*ibidem*). No caso da especificidade do ciclo que tem vindo a ser enunciado estas aprendizagens relacionam-se com o desenvolvimento de competências associadas aos objetivos particulares, já referidos, desta etapa educativa surgindo a formação de áreas curriculares como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas (Dramática, Música, Plástica e Motora). No sentido de se definir e prever “ (...) campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem” (Roldão, 2010, p.33) para o desenvolvimento do ensino instituíram-se programas das diferentes áreas curriculares que se formam como instrumentos curriculares que são “reconvertíveis, mutáveis e contextuais” e devem cumprir o currículo. Estes apresentam “ (...) de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver” (DGE, s.a.). Atualmente o ensino deve também ter em conta as orientações das metas curriculares que apenas existem para as áreas de Português e Matemática e que devem ser conjugadas com os programas. De acordo com DGE (s.a.) as metas “ (...) fornecem uma visão mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar (...) ” e permitem “ (...) que os professores se concentrem no que é essencial” (...) ajudando “ (...) a delinear as melhores estratégias de ensino”. Importa ainda referir que “ (...) os conteúdos são ordenados sequencialmente ou hierarquicamente, ao longo das várias etapas de escolaridade” (*ibidem*).

Segundo Pires et al. (1989) podem existir vários tipos de currículo, destacando-se o currículo educocêntrico e gnoseocêntrico devido ao facto de serem aqueles que se distanciam mais e que por isso separam dois modelos de profissionalidade docente. No que se refere ao primeiro salientasse o privilégio pela “dimensão educativa da escolaridade” (*ibid.*, p.26) existindo “visivelmente nos objetivos e/ou prática preocupações educativas” (*ibidem*). O mesmo autor refere que essas preocupações podem centrar-se com o “ (...)

desenvolvimento individual (...) ” (*ibidem*), formando uma variante deste currículo denominado paedocêntrico, ou com o “ (...) processo de integração social ou socialização” (*ibidem*), surgindo a variante intitulada de sociocêntrico. Assim é possível compreender que este tipo de currículo se centra muito na “função da educação” (*ibidem*) e na valoração do desenvolvimento integral do indivíduo. No que se refere ao currículo gnoseocêntrico salienta-se que este tende a “privilegiar a aquisição de conhecimentos de forma racionalizada” (*ibidem*). Ainda de acordo com o autor referido os conhecimentos mais valorizados entram na esfera científica da capacidade de ler, escrever, contar e abstrair tomando como insignificantes os saberes decorrentes de tarefas do quotidiano.

Como já mencionado este dois tipos de currículo podem associar-se a diferentes estilos de professores uma vez que a profissionalidade docente está associada à forma como este ator é capaz de encarar e desenvolver a sua profissão e consequentemente de gerir o currículo. Ou seja depende do modo de como cada sujeito “ (...) interpreta o fenómeno educativo (...) ” (Morgado, 2005, p.33). De seguida vão ser referidos dois modelos ou paradigmas distintos de profissionalidade docente, que espelham a evolução decorrente de vários estudos no âmbito da educação e da pedagogia do perfil do professor, sendo que cada um se associa especificamente à gestão de um tipo de currículo mencionado.

O modelo de racionalidade técnica (Morgado, 2005) define o professor como um profissional técnico voltado para a transmissão de conhecimentos científicos tendo como principal objetivo o alcance de “ (...) determinados fins predefinidos” (*ibid.*, p.34). Neste paradigma não existe propriamente espaço para que o professor desenvolva o currículo de acordo com as necessidades da turma, ou seja, estamos perante um currículo gnoseocêntrico onde existe uma limitação na sua flexibilização e gestão, devendo o profissional confinar-se a ser um mero executor do mesmo. O que parece interessar é que seja proporcionado aos alunos a detenção de saber que foi definido pela sociedade política e económica no sentido de melhor se adaptar “ (...) aos fins

pretendidos (...) fixos e predefinidos” (*ibid.*, p.35) que se afastam de todo dos que poderiam ser os essenciais para determinados alunos. De igual forma não há espaço nem incentivo para que o professor diversifique estratégias de aprendizagem visto apenas interessar a transmissão daquele saber que se considera único. Assim cabe ao docente seguir tal e qual o que aprendeu na sua formação e como está consignado nos programas não atendendo à evolução dos tempos nem considerando o que o aluno trás da sua vida quotidiana. Neste modelo tecnicista o professor era então visto como um mestre que detinha todo o saber sendo este inquestionável destacando-se até mesmo no local onde estava a sua secretária, existindo uma clara separação ente alunos e professores. Deste modo, o mestre não tinha de refletir nem alterar as suas práticas sendo encarado e mais reconhecido quanto demonstrasse “ (...) melhor domínio técnico (...) na aplicação do conhecimento prefabricado e na solução de problemas” (*ibidem*).

Este modelo, que dominou grande parte do passado do exercício da profissão docente, atraiu várias controvérsias e perigos. Leite (1999) (suportada em Hússen, 1998, citado por Tomaz, 2007, p.54) salienta o risco “ (...) de uma formação escolar que trata os alunos, em si diferentes, como se fossem todos iguais e como apenas de um se tratasse”. Neste sentido, era urgente existir uma mudança de pensamento que privilegiasse um ensino que atendesse a todos os alunos e que conduzisse à efetuação da detenção de uma gestão do currículo adaptado aos contextos reais afastando-se da “pedagogia baseada em objectivos operativos” (Morgado, 2005, p.36) e de um ensino tecnicista incapaz de valorizar o currículo oculto. Importa referir que este último pode ser definido como um conjunto de “ (...) aspetos a que se presta menos atenção da vida quotidiana das escolas e das salas de aula” (Torres, 1995, citado por Morgado, 2005, p.39).

Tendo em conta o que foi mencionado surgiu assim o “paradigma da racionalidade crítico-reflexiva” (Tomaz, 2007, p.55). Este modelo enquadra-se num pressuposto totalmente oposto ao anterior pois tem como principal intenção colocar “ (...) a criança no centro das preocupações” (Freitas, 2000,

citado por Tomaz, 2007, p.55) “ (...) atribuindo à escola o grande objectivo de procurar formas de se tornar numa comunidade cooperativa e simultaneamente promover o desenvolvimento dos alunos satisfazendo as suas necessidades” (Miller, 1985, citado por Tomaz, 2007, p.55). Deste modo foi necessária a revisão das práticas docentes e de igual modo a forma como a classe lidava e geria o currículo. No sentido de atender às necessidades dos alunos já não era possível que o docente continuasse a ser um mero consumidor. Antes pelo contrário, era necessário passar a existir uma autonomia curricular que proporcionasse que o professor concebesse “ (...) o currículo como prática” (Shirley Grundy, 1998, citado por Morgado, 2005, p.43), encontrando-se ao nível do currículo educocêntrico, e que este adquirisse uma postura crítica em relação às suas práticas refletindo que estas têm influências na aprendizagem dos alunos. Deste modo, tal como refere Morgado (*ibid.*, p.44) “ (...) os professores devem assumir um papel participativo no desenvolvimento do currículo, ganhando sentido a ideia do professor como investigador da sua própria prática (...)”. Assim, o professor assumindo-se como “ (...) prático crítico e reflexivo” (Tomaz, 2007, p.56) deixa de ser o mestre que tem como principal intenção a transmissão de um saber específico e tecnicista passando a ser um profissional com carácter reflexivo e investigativo que utiliza e procura diferentes estratégias para poder adaptar a sua ação ao favorecimento do progresso integral dos discentes. Deste modo, o professor coloca os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem devendo ajudar na construção e organização do saber e ser capaz de facilitar “ (...) situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção” (Morgado, 2005, p.69).

Com este novo paradigma que pauta a evolução do perfil profissional e das “ (...) transformações ocorridas nos últimos vinte e cinco anos (...) ” (Day, 1999, p.21) surgiu então uma nova visão do conceito de profissionalidade. Importa referir que este termo é desenvolvido pelo professor ao longo da vida e a ele estão associados diversas “competências profissionais (...)” (Morgado, 2011, p.797) bem como uma “ cultura profissional e identidade profissional



(...) ” (*ibidem*). Estes três eixos são essenciais e estão diretamente implicados na construção da profissionalidade definindo “ (...) a pertença do profissional a um grupo” (Roldão, 2010, p.46). Todos estes aspetos enunciados são componentes essenciais para que os professores possam realizar com melhores condições as finalidades educativas (Morgado, 2011).

No que se refere às competências profissionais é necessário ressaltar que estas “dão corpo a um saber profissional (...) que se consubstancia essencialmente na ação de ensinar” (*ibid.*, p.797). Este saber, que determina o cargo de ensinar, denomina-se de “saber educativo” (Roldão, 2010, p.47) e não deve limitar-se “ (...) ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares (...) aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação (...) ao praticismo pragmático (...) resultante de técnicas e rotinas de ensinar” (*ibid.*, p.47) devendo antes consistir na mobilização de todas estas ações “ (...) em torno de cada situação concreta no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional – a aprendizagem do aluno” (*ibid.*, p.48). É devido a este facto que a profissão docente não pode ser desenvolvida por qualquer tipo de profissional pois requer do domínio deste saber particular capaz de “ (...) fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza” (Roldão, 2005, citado por Morgado, 2011, p.797) o que requer sempre uma intencionalidade educativa no exercício das suas práticas. Deste modo é possível afirmar que “ (...) ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê” (Roldão, 2010, p.42).

Relativamente aos restantes dois eixos salientasse a sua relação visto que o processo de profissionalização ao ter inerente o desenvolvimento de uma cultura e identidade profissional contribui ativamente para a sua construção pois o professor no seu desenvolvimento profissional socializa com os seus pares apropriando-se da “ (...) cultura, valores e práticos característicos da profissão” (Morgado, 2011, p.798) sendo a partir daqui que o profissional se insere em determinado grupo.

Ainda segundo Morgado considerando “ (...) as ideias de Pimenta e Anastasiou (2008) (...) ” (2011, p.798) se entende que a identidade profissional do professor também é influenciada pelos “ (...) valores de cada indivíduo” (*ibidem*) não podendo separar-se das suas experiências individuais vividas a vários níveis. Deste modo, de acordo com os mesmos autores, pode falar-se em várias identidades efetuadas sendo que estas podem variar ao longo da vida dos docentes. Esta construção ativa da identidade demonstra que o professor nunca pode parar de se auto-questionar e de procurar compreender melhor a o que está intrínseco à sua própria profissão e ação no sentido de acompanhar a evolução da sociedade e reajustar a sua prática em função dessa mudança.

Do exposto sobre a “ (...) “nova” profissionalidade docente” (Nóvoa, 1992) salienta-se que o seu desenvolvimento proporciona, a par da consciência das suas competências profissionais associadas à construção da identidade profissional, a formação de um professor capaz de responder aos novos desafios da sociedade pois não se resigna ao que outrora aprendeu e à efetuação de uma transmissão de conhecimentos fixos, possuindo um carácter reflexivo e investigativo em relação às suas práticas bem como à gestão do currículo “daí que o maior ou menor sucesso educativo dos alunos seja frequentemente relacionado com a qualidade da sua profissionalidade” (Morgado, 2011, p.800).

Este deve ser o professor de hoje capaz de se assumir, tal como é referido na dimensão II do Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto de 2001 (ponto 2, alínea a), como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...) ” voltando o seu desenvolvimento profissional para o tipo de alunos que o espera afastando-se do professor técnico incapaz de refletir sobre a sua ação. De igual modo o docente deve estar apto a atuar “ (...) na sala de aula, sabendo por que razão faz [o que faz] e qual o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno” (Zabalza, 1992, citado por Tomaz, 2007, p.58) possuindo uma visão do

currículo como “ (...) práxis (...) que se constrói através de um processo interactivo e contínuo entre a acção e a reflexão, a qual, não pode ser separada dos contextos em que ocorre, nem dos atores que nela intervêm, sustentando-se deste modo, uma abordagem de tipo ecológico” (*ibidem*). Assim, considerando-se o referido, é possibilitado um desenvolvimento holístico do sujeito uma vez que se privilegia a investigação da influência de tudo o que o rodeia bem como as aprendizagens que já trás decorrentes da sua vida quotidiana e da interação exercida com o meio. O professor crítico e reflexivo assume-se então como mediador da aprendizagem adquirida pela criança colocando-a, como já mencionado, no centro do processo de ensino e aprendizagem valorizando os conhecimentos que ela já adquiriu no sentido de dar continuidade aos seus saberes aprofundando-os.

Atualmente, algumas práticas profissionais parecerem estar a regressar a “modelos de índole positivista” (Morgado, 2005, p.56) devido à pressão exercida pelas “ (...) medidas políticas que norteiam (...) reformas (...) ” (Morgado, 2011, p.801) o que tem conduzido os docentes à “ (...) estandardização das avaliações, a valorização dos resultados em detrimento dos processos (...) ” (Morgado, 2005, p.56) devido ao facto de serem responsabilizados pelos resultados. Contudo, é extremamente necessário que os professores nunca se esqueçam da importância e da essência da sua profissão, tal como foi salientado ao longo deste subcapítulo, não se demitindo da função do seu desenvolvimento crítico e reflexivo. Para evitar este recuo contribuem também as dinâmicas da formação inicial de professores que se colocam no paradigma crítico e reflexivo bem como a formação contínua que possibilita que estes incorporem, como é salientado na dimensão V do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto de 2001 (ponto 1), “ (...) a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional (...) mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação (...)”.

Exposta a organização curricular o 1º Ciclo do Ensino Básico, as suas especificidades bem como a determinação do perfil que o professor deve desenvolver e construir ao longo da sua vida torna-se necessário referenciar quais os meios e as ações necessárias que o profissional de educação crítico e reflexivo tem à sua disposição para desenvolver o currículo e a ação educativa tendo em conta as necessidades dos discentes. No seguinte subcapítulo vão ser enunciadas essas práticas específicas.

## 1.2. Desenvolvimento do currículo e da ação Educativa

O professor crítico e reflexivo tendo como base o desenvolvimento do currículo bem como da promoção do ensino e da aprendizagem integra e mobiliza, como mencionado na dimensão II do anexo nº 2 do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001 (ponto 1) “ (...) os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” recorrendo a várias etapas do processo educativo como a observação, a planificação, a ação e a avaliação.

Pressupõe-se que a observação deve ser sempre a primeira etapa deste processo educacional no sentido do profissional desenvolver “ (...) uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Esta afirmação justifica-se pelo facto desta fase permitir obter diversas informações acerca dos alunos que vão ser essenciais para que o docente possa delinear e organizar a sua ação, através da planificação, em função dos mesmos tornando-se, assim, fulcral para o desenvolvimento da ação educativa. A recolha de informação decorrente da observação pode ser feita de modo direto, em contexto, recolhendo-se informação acerca do desenvolvimento da criança e do conhecimento que esta já possui bem como das capacidades, interesses e necessidades. Este processo pode ainda ser realizado através da observação indireta, que corresponde à recolha de

diversas informações acerca dos alunos, através da consulta de documentos como processos individuais, de anos transatos incluindo a valência da Educação de Infância caso tenham frequentado, ou através da realização de questionários ou entrevistas para os encarregados de educação e agentes educativos pertinentes. Este tipo de observação permite reunir informação mais centrada no agregado familiar das crianças e nas suas rotinas sendo igualmente importante uma vez que, como já referido, a criança é influenciada pelas diversas interações que estabelece com o meio onde habita.

Tendo como suporte esta primeira etapa definida surge a segunda que se relaciona com o processo de planificação. A planificação, como previsão de um processo inclui várias dimensões que devem concretizar-se em estratégias “ (...) de procedimento que (...) ” incluem “ (...) os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, avaliação ou encerramento do processo” (Zabalza, 2000, p.48). Todos estes aspetos são extremamente importantes para a delimitação da ação e contribuem ativamente para a definição do profissional como crítico e reflexivo pois neste documento de previsão são espelhadas as suas práticas. É igualmente necessário encarar este processo como um orientador da ação tendo como principal função “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark, C.M.; Peterson, P.L., citado por Zabalza, 2000, p.54). Posto isto, é importante ter em conta que a planificação tem por detrás a análise do currículo e dos programas oficiais das diferentes áreas curriculares bem como a respetiva consonância com os documentos da instituição, como o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola. Posteriormente é a partir de todos estes documentos assim como da observação efetuada da sua turma que o professor vai adaptar o currículo ao seu contexto escolar e em particular aos seus alunos definido várias prioridades de intervenção. Ou seja, o docente não se limita a colocar em prática um currículo imposto sem o gerir e adaptar às necessidades efetivas da turma. Inicialmente são então definidos os objetivos que vão suportar o desenvolvimento de determinada tarefa ou atividade. De acordo

com Diogo (2009, p.9) os objetivos devem, igualmente, obedecer “ (...) às exigências curriculares constadas nos programas oficiais (...) ” e incluir “ (...) as diversas dimensões da ação educativa (...) ” assim como o “ (...) respeito pelo nível de desenvolvimento psicológico dos alunos e as suas características”.

Relativamente à delineação das estratégias tendo em vista o desenvolvimento das competências previstas é necessário ter em conta que estas devem ser diversificadas e inovadoras possibilitando atender aos diferentes tipos de alunos “ (...) muito diversos cultural e socialmente ” (...) (Roldão, 2010, p.26) afastando-se assim de um “ (...) ensino estrategicamente concebido e realizado” (*ibid.*, p.28). Para além disso é também necessário compreender que nem todos aprendem da mesma forma pois uns são mais visuais outros mais auditivos e outros mais cinestésicos, privilegiando a prática (Cody Blair, citado por Flores, 2013a). Esta consciência permite diversificar as práticas visto que “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando metodologias de ensino (...) ” (Estanqueiro, 2010, p.12) e agir ao nível da diferenciação pedagógica, conceito que vai ser detalhado mais à frente. As estratégias devem ainda estar totalmente ajustadas aos objetivos definidos anteriormente para que exista congruência devendo também orientar “ (...) um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2010, p.57). De acordo com a mesma autora a sua conceção deve responder, numa primeira fase, a questões “como vou organizar a minha acção e porquê, tendo em conta o para quê e para quem?” (*ibid.*, p.29) e num segundo nível “ (...) instrumental operacionaliza-se respondendo à questão “com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê” (*ibidem*). Deste modo é possível compreender que “a estratégia não é (...) assimilável nem a uma atividade ou tarefa (...) embora requeira o seu domínio e uso” (*ibid.*, p.58). No fim da sua implementação devem ser devidamente avaliadas para se constatar se convergiram em estratégias de ensino e aprendizagem.

Ainda decorrente do planeamento e da conceção das estratégias para o desenvolvimento da sua ação, possuindo como objetivo a promoção de

diversas competências, o professor deve planificar as suas aulas tendo em vista o estabelecimento de uma relação e articulação entre os diferentes conteúdos a trabalhar e os diversos saberes de cada área específica. Deste modo a ação deve ser delineada tendo como base a “integração dos saberes na compreensão do real” (Pombo et al., 1993, citado por Roldão, 2010, p.34). As diferentes disciplinas não podem ser encaradas como estanques sendo dever do docente proporcionar que os alunos entendam que tudo está relacionado contribuindo para a construção da visão do mundo com um todo integrado. Do exposto, é possível mencionar o conceito de interdisciplinaridade podendo este ser entendido como “ (...) qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de um síntese relativamente ao objeto comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.13). Deste modo é proporcionando aos alunos a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens significativas integradas e integradoras. A par disto deve também ser realizado o estabelecimento de diferentes fios condutores na passagem entre o trabalho de diferentes áreas curriculares evitando também a fragmentação ou compartimentação das disciplinas devendo igualmente ser promovida a relação de “ (...) matérias com a vida dos alunos” (Arends, 1995, p.126).

Outro aspeto de extrema relevância a ter ainda em conta no plano de delimitação da ação e na definição de estratégias reporta-se ao estabelecimento de práticas educativas que acionem a reflexão dos alunos e que os estimulem a construir os seus raciocínios permitindo a realização da sua própria aprendizagem em todas as suas competências. Deste modo cabe ao docente o papel “ (...) de ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades (...) ” (Oliveira-Formosinho, *s.a.*, p.115) agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo que pode ser definida como “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade para resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema com o apoio de um adulto

(...)” (Vygotsky, 1979, citado por Lino, 2005, p.231). São assim proporcionadas o estabelecimento de tarefas com perspectivas socioconstrutivas onde o professor é o mediador entre as aprendizagens adquiridas pelos alunos, assumindo-se como orientador do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o profissional de educação não age apenas ao nível de possibilitar que a criança construa o seu próprio conhecimento como possibilita que ela possa ir mais longe na aquisição do saber “ (...) que não seria capaz de alcançar nesse momento (...) ” (Oliveira-Formosinho, *s.a.*, p.115) sem ajuda. Nesta explanação considera-se assim a evolução do conceito de construtivismo, que requer a construção do saber pelo sujeito tendo em conta a sua própria aprendizagem através “ (...) do duplo processo de adaptação: a assimilação e a acomodação” (Joannaert, 2009, p.106) sendo que o indivíduo “constrói construindo, reconstruindo, estruturando e reestruturando logicamente o seu ambiente” (*ibidem*), para uma lógica socioconstrutivista. Esta última para além de proporcionar que a criança também se desenvolva tendo em conta a sua ação permite o seu progresso máximo ao incorporar a vertente da “ (...) interação social (...) ” (*ibid.*, p.113) da aprendizagem que a estimula a ir mais longe em determinado momento do seu conhecimento.

Terminado o processo de planificação inicia-se a ação. É necessário ter em conta que o plano efetuado deve ser flexível a diversas ocorrências imprevistas que podem surgir na prática. Desta forma, o professor deve ser capaz de realizar esta adaptação em função das situações inesperadas em prol do sucesso do ensino e da aprendizagem. Considerando estes aspeto deve estar ainda apto a atender às diversas questões pertinentes formuladas pelas crianças que não estejam diretamente relacionadas com o tema abordado e planificado e alterar também, se necessário, a ordem das diferentes das tarefas programadas. Deste modo o professor descentra-se de si colocando a criança no centro do processo uma vez que, tal como já mencionado, a ele cabe o papel de mediador agindo ao nível de uma pedagogia de escuta capaz de preconizar a criança “ (...) como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Oliveira-



Formosinho, s.a., p.127). Com esta ação o professor valoriza plenamente o pensamento que as crianças constroem por si bem como os conhecimentos que já possuem visto que as suas teorias resultam “ (...) de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola” (*ibidem*) coadjuvando na sua evolução.

Findos todos os processos referidos é necessário proceder-se à avaliação dos mesmos bem como das diversas competências desenvolvidas pelas crianças. Assim a avaliação deve ser feita em dois níveis um no qual o professor avalia o progresso dos discentes no sentido de obter “ (...) informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos” (Gómez, 2006, citado por Lopes & Silva, 2012, p.1) e outro em que reflete sobre as estratégias que escolheu para o desenvolvimento da ação realizando assim uma auto-avaliação sobre a sua prática, englobando processos reflexivos e investigativos.

No que se refere ao primeiro nível de avaliação definido é necessário ter em conta as diferentes formas de avaliação destacando-se a sumativa e a formativa. A sumativa relaciona-se com a quantificação do conhecimento do aluno sendo que não é de todo a mais eficaz para avaliar o progresso e as evoluções efetuadas pelos discentes pois tem um carácter finalizador. Em oposição a este tipo encontra-se a avaliação formativa voltada para a aprendizagem gradual do aluno. Esta avaliação “ (...) fornece informações durante o decurso do processo de ensino (...) ” sendo “ (...) um processo contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p.6). Este tipo apreciação proporciona assim que os alunos estejam implicados na sua própria avaliação. Para além disso possibilita que o professor possa efetuar a avaliação dos mesmos a par da própria avaliação, entrando-se no segundo nível referido, sendo esta importante para determinar o sucesso da aprendizagem funcionado como suporte uma vez que “ (...) os professores utilizam dados sobre a aprendizagem dos alunos para informar o ensino (...) a planificação das aulas e a prática pedagógica” (*ibid.*,

p.3). Ou seja, mediante a reflexão feita é possível que o docente altere as suas práticas efetuadas, incluindo as estratégias selecionadas, incorporando o papel de professor crítico e reflexivo que busca as melhores ações e metodologias para favorecer a aquisição de conhecimentos dos seus alunos e que tem em conta os seus interesses e necessidades. Efetuada esta retrospectiva da ação voltada para uma reflexão prospetiva, o docente demonstra assim que perspetiva o ensino de modo dinâmico e interativo no qual as suas práticas reflexivas com cariz investigador contribuem ativamente para o seu sucesso colocando de lado a visão do aluno como o único responsável pela sua própria aprendizagem atribuindo uma nota em função do conhecimento que detém.

Importa referenciar ainda que através da avaliação formativa o professor pode ainda “ (...) regular o processo de ensino-aprendizagem” (*ibid.*, p.2) tendo em conta a adaptação do trabalho ao progresso de construção de saberes dos vários alunos atendendo também aos seus diferentes ritmos. Deste modo pode realizar uma diferenciação pedagógica pois conhece verdadeiramente o nível de aprendizagem de cada um bem como o que pode auxiliar no seu desenvolvimento. O referido conceito que também pode ser mencionado como pedagogia diferenciada (Perrenoud, 2000) possibilita assim “ (...) que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1996b, citado por Perrenoud, 2000, p.9).

Claramente relacionados com as diferentes etapas do processo educativo e tendo em conta os diferentes domínios que integram a planificação encontram-se as diferentes dimensões do ambiente educativo como o tempo, o espaço, o grupo, os recursos e as interações. A articulação destes aspetos com os processos referidos são determinantes para o bom funcionamento das aulas e para a promoção do desenvolvimento de diferentes saberes.

A gestão do tempo assume-se como “ (...) o recurso mais importante que o professor tem de controlar (...) ” (Arends, 1995, p.79) sendo também aquele que é mais complexo e difícil de administrar. Estas afirmações explicam-se

pelo facto de a sua gestão possuir várias implicações na motivação dos alunos, na qualidade da sua aprendizagem bem como pelo facto da sua atribuição não ser encarada da mesma forma pelos diversos atores. Neste sentido, o professor deve ter em consideração que o tempo deve sempre ser gerido em função dos alunos e não dele. Ou seja, é importante que o docente conheça bem os ritmos, a produtividade e o comportamento de “ (...) cada aluno na sala (...) ” (*ibidem*) para que possa conferir diferentes tempos a distintas tarefas propostas consoante as suas capacidades. É ainda necessário ter em conta o tempo de concentração que os alunos possuem em diálogos expositivos, no trabalho autónomo, em pares e em grupo. Considerando estes fatores referidos o docente deve servir-se da observação e reflexão sobre as diversas implicações da turma para realizar esta gestão. Desta forma, o professor pode adequar os tempos a cada proposta de tarefa sendo que se o nível de concentração for muito reduzido deve inicialmente respeitá-lo aumentando progressivamente o tempo das atividades de modo a possibilitar um crescimento da produtividade dos discentes tendo sempre em consideração as suas respostas. Como esta evolução pode variar de aluno para aluno o professor deve ainda ter em conta o respeito por cada um devendo planear para os discentes com ritmos mais avançados tarefas extra para que estes estejam sempre ativos.

Relativamente ao espaço também este se torna importante no processo de ensino e aprendizagem sendo pertinente considerar-se a flexibilidade “ (...) na colocação das carteiras e das mesas e no agrupamento dos alunos” (*ibidem*). A sua gestão deve proporcionar a existência de uma boa circulação entre as mesas de trabalho dos alunos tanto por sua parte como do professor, para que este possa atender a cada um de forma rápida e facilitada. Para além disso deve também ser tida em conta a distância à secretária do docente que deve estar perto, bem visível e acessível aos alunos quebrando a existência de lugares de destaque. O fácil acesso às estantes e aos diversos materiais também deve ser considerado para que seja proporcionada a autonomia dos discentes. Ainda nesta dimensão torna-se necessária a existência de uma boa

circulação de ar assim como de luz natural no sentido de proporcionar um bom ambiente e bem-estar aos alunos contribuindo igualmente estes fatores para o sucesso das aulas.

No que se refere ao grupo é necessário ter em consideração o estabelecimento prévio de regras para exista uma definição dos papéis dos diferentes atores no sentido de cada um adequar as suas ações ao que foi elaborado. Do exposto, salienta-se a necessidade clara das regras terem de ser elaboradas em conjunto para que exista um comprometimento claro de ambas as partes. Desta forma existe uma contribuição ativa para que a criança se sinta integrada e tenha um sentimento de pertença ao grupo. Nesta gestão o professor também deve ter em conta as relações interativas estabelecidas com os alunos bem como o incentivo à resolução de problemas que possam existir entre pares atuando ao nível da promoção da Educação para a Cidadania e pelo respeito pelo outro. Para além disso deve ter em conta a gestão das dimensões já referidas bem como da seleção dos recursos no sentido de proporcionar o favorecimento de um clima motivador para que a criança tenha gosto por aprender. O docente deve ainda compreender as necessidades de cada aluno orientando-as consoante o seu perfil devendo desenvolver estratégias e tarefas distintas. Pode também incentivar a existência de momentos em que os discentes se possam ajudar mutuamente em tarefas onde um é mais profícuo incentivando-se a cooperação.

Os recursos devem ser bem selecionados em função dos objetivos previamente definidos para o seu uso. Estes aspetos são importantes no sentido em que os materiais não devem ser fonte de distração tendo como principal função facilitar e favorecer as aprendizagens de conceitos mais complexos permitindo aprendizagens mais significativas e reais uma vez que existe a manipulação de um objeto físico e concreto.

Por último encontra-se a dimensão das interações que, como é perceptível, está presente de modo mais intenso nas três últimas já referidas. Salienta-se as interações efetuadas entre criança-adulto e criança-criança sendo que todas elas devem contribuir para o crescimento e bem estar do aluno. Em

relação à primeira é importante ter em consideração que esta se estabelece com o professor, os restantes adultos da instituição e com a própria família. Estas interações devem ser portadoras de segurança, estabilidade e incentivos à sua autonomia e ao seu desenvolvimento em vários níveis. Destaca-se ainda a interação estabelecida entre o professor e os alunos visto que “a investigação tem demonstrado que os estilos de interação do adulto estão relacionados com a aprendizagem dos alunos” (Rogers, 1983, citado por Bertram & Pascal, 2009, p.135). Reflete-se ainda que a qualidade das interações entre estes dois atores “são um factor crítico na eficácia das experiências de aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, p.137). Deste modo, Leavers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009, p.137) procedeu à construção de uma Escala de Observação do Empenhamento do Adulto que possui três categorias que “ (...) permitem identificar o estilo de mediação do educador no processo de aprendizagem” (*ibidem*). Assim as três categorias que, segundo os autores, focam a ação do adulto relacionam-se com a:

“sensibilidade – trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade (...) estimulação - trata-se do modo como o adulto estimula a criança (...) autonomia - trata-se do grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões (...) e exprimir as suas ideias. Trata-se ainda do modo como o adulto apoia a resolução de conflitos, o estabelecimento de regras e a gestão comportamental” (*ibid.* p. 138).

As interações criança-criança são igualmente importantes ocorrendo nas diversas tarefas desenvolvidas em pares ou grupos na sala de aula bem como no recreio e nos tempos de almoço. Estas contribuem para que os alunos cresçam com os seus pares e partilhem opiniões e ideias que enriquecem os seus trabalhos e atividades de tempos livres.

Finalizada a explanação acerca das etapas do processo educativo e da organização do ambiente educativo, ações das quais o profissional de

educação se deve servir para desenvolver a sua ação e o currículo, é fácil concluir que é possível que o professor desenvolva um currículo, que é obrigatório, possibilitando aos alunos a sua participação ativa na construção de saberes tendo sempre em consideração os seus interesses e dificuldades. Basta que para isso o docente se assumira como um profissional crítico e reflexivo tomando em consideração a reflexão e investigação da sua ação para o desenvolvimento das suas aulas e da implicação destas na aprendizagem dos alunos. Tudo isto é possível devido à utilização de uma metodologia que permite a realização destes processos reflexivos que conduzem à alteração de práticas após a investigação das mesmas. Esta metodologia denomina-se de investigação-ação sendo que de seguida, no terceiro subcapítulo do enquadramento teórico deste relatório de estágio, vai ser explorada com mais pormenor.

### 1.3. Metodologia de investigação-ação no desenvolvimento da ação educativa e na formação de professores

Presente no desenvolvimento das etapas do processo educativo e na organização do ambiente, voltados para a valorização de um processo de ensino que valoriza e respeita o desenvolvimento holístico dos alunos bem como a sua reestruturação em função dos mesmos, encontra-se a metodologia de investigação ação.

A investigação-ação “ (...) valoriza sobretudo a prática” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009, p.358), pois resulta a partir dela, mas possui uma relação de simbiose entre a ação e a teoria que permite a investigação voltada para a “ (...) transformação da realidade” (*ibid.*, p.362). De facto, da própria prática resultam diversas problematizações que necessitam de ser refletidas e investigadas com vista à resolução das mesmas.

A investigação permite a reestruturação de ações que possibilitam a resolução das questões surgidas e que posteriormente são reinvestidas numa nova ação iniciando-se um novo ciclo. Neste sentido, tal como refere Caetano (2004, citado por Ribeiro, 2012a, p.3) é possível entender esta metodologia como “um dispositivo de vaivém entre a investigação e a ação, pelo que os saberes construídos sobre e na ação são reinvestidos nessa ação (...)”.

Para que seja iniciado o processo de investigação é inicialmente necessário acionar a reflexão sobre determinado aspeto visto que “ (...) no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009, p.358). De acordo com estes últimos autores a prática e reflexão possuem uma correlação importante pois da ação resultam várias oportunidades para reflexão sendo que quanto maior for a capacidade de reflexão mais fácil é a identificação de problemas. Posto isto, antes de uma abordagem mais profunda sobre a metodologia exposta, é necessário referir os diferentes níveis de reflexão existentes. Estes níveis criados por Donald Schön (1983, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009, p.358) associam-se à “prática reflexiva” por ele defendida. Surgem então os conceitos de “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (*ibidem*). A reflexão na ação ocorre no desenvolvimento da própria prática e tem “ (...) uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do conhecimento- na-ação (...) ” (Schön, 1987, citado por Day, 1999, p.55) permitindo ainda experimentar “ (...) novas ações no sentido de explorar os fenómenos recentemente observados” (*ibidem*). A reflexão sobre a ação surge logo após a ação refletindo sobre a colocação em prática de determinadas ações pensadas na própria prática “ (...) com o propósito de rever as operações efetuadas (...) ” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009, p.358). Por fim a reflexão sobre a reflexão na ação ocorre com algum distanciamento da ação o que permite a adoção de “ (...) uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação ” (Day, 1999, p.57) voltada para o:

“ (...) aperfeiçoamento ou mesmo mudanças das práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos proveniente da sua ação educativa, encontrar soluções para eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas para o futuro” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009, p.358).

Neste sentido é possível compreender que é deste último nível de reflexão que resulta a investigação-ação. Deste modo também é fácil constatar que esta metodologia bem como os processos de reflexão referidos são característicos de um professor inscrito no paradigma crítico-reflexivo, referido no primeiro subcapítulo. O docente ao conceber a sua ação como uma prática que deve sempre ser avaliada, investigada e alterada consoante as diversas problematizações refletidas, inicia e termina diversos ciclos reflexivos e investigativos “ (...) podendo assim refletir sobre as suas ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias da ação” (Schön, 1983, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009, p.358).

Decorrente do que acabou de ser mencionado destaca-se a característica Cíclica desta metodologia devido ao facto de esta envolver “ (...) uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas com a introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009, p.362). Cada ciclo é realizado através das etapas do processo educativo incluindo a fase da observação, planificação, ação e da reflexão. Através desta última é possível realizar uma avaliação das aprendizagens que foram efetuadas considerando as práticas desenvolvidas. Esta análise conduz à investigação e reestruturação dessas práticas ou de outras que vão ser devolvidas novamente à ação no ciclo que se inicia a seguir. Estas modificações podem englobar a introdução de diferentes estratégias de ensino e até alterações na gestão das dimensões do ambiente educativo.



O uso desta metodologia proporciona que profissional de educação possa ser autónomo nas suas reflexões e investigações decorrentes da própria ação. Contudo, não deve esquecer a importância da colaboração de práticas e partilha de saberes que deve existir entre os diferentes intervenientes do processo de ensino ou equipa educativa destacando-se assim outra característica da investigação-ação sendo a dimensão “Participativa e colaborativa (...)” (Zuber-Skerrit, 1992, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009, p.361). É importante que o profissional não se feche na sua própria investigação e formação e que seja capaz de as partilhar e refletir com “ (...) a ajuda de amigos críticos que demonstrem capacidade para se empenharem numa colaboração que nem sempre é confortável” (Day, 1999, p.65) em prol “ (...) da reconstrução dos sistemas educativos” (O’Hanlon, 1996, citado por Day, 1999, p.65).

Para além de uma metodologia, a investigação-ação, na área educacional, também ganha relevo no campo da formação de professores sendo vista como “ (...) uma estratégia de desenvolvimento profissional do professor” (Vieira & Moreira, 2011, p.57). De acordo com os mesmos autores torna-se uma estratégia supervisiva importante no campo da educação tanto na formação inicial como na formação contínua. Deste modo destaca-se de novo a dimensão colaborativa desta metodologia ao permitir a interação entre pares, formando e formador e entre os próprios professores. A investigação-ação, na formação profissional, tem também subjacente o princípio da autonomia (Estrela & Estrela, 2001, citado por Ribeiro, 2012a) uma vez que permite que o profissional em aprendizagem exerça, de forma independente, práticas reflexivas com cariz investigador da sua ação.

A formação inicial de professores necessita de possuir uma base sólida de cariz refletor que permita que o futuro profissional se forme (...) numa perspetiva crítico-reflexiva (...)” capaz de fornecer “ (...) aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (Nóvoa, 1992) ao longo da sua vida com vista à construção da nova profissionalidade referida. Na “ (...) abordagem da

investigação-ação” (Marcelo, 1999, Pérez Gómez, 1992, citado por Tomaz, 2007, p.130) considerando a perspectiva de Stenhouse (citado por Tomaz, 2007, p. 130) é referido que a formação de professores deve ser orientada “ (...) para a indagação, conduzindo os professores à adoção de uma atitude reflexiva sobre o seu próprio ensino com vista à transformação das suas conceções e práticas”. Schön (1987, citado por Alarcão, 1996, p.11) também defende a ideia de que a formação inicial deve ser orientada pela reflexão ao referir em *Educating the Reflective Practitioner* que “ (...) a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações reais”. Desta forma é possível formar professores aptos a refletir sobre as suas práticas encontrando respostas para os constrangimentos que possam surgir das ações exercidas nos diversos contextos de ensino.

Zeichner (2001, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.59) refere ainda que a metodologia de investigação-ação ao serviço da supervisão “ (...) tem potencial de, através da reflexão sistemática e estruturada, transformar a prática educativa”.

Posto isto, torna-se pertinente salientar as diferentes estratégias supervisivas, para além da investigação-ação, que devem ser utilizadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento reflexivo do futuro professor.

A observação de aulas engloba “ (...) três fases principais: pré-observação, observação e pós-observação” (Vieira & Moreira, 2011, p.29) sendo que estas vão originar diversos momentos reflexivos que podem conduzir à investigação e conseqüentemente à alteração de práticas. Na primeira fase efetuada destaca-se a realização por parte do formando de guiões de pré-observação que dão a conhecer o desenvolvimento da tarefa bem como as dificuldades que este pensa poder surgir. Posteriormente segue-se a observação da aula que permite ao supervisor apontar diversas notas que na fase seguinte, pós-observação, vai originar um momento de reflexão colaborativa sobre a ação efetuada no sentido de proporcionar uma interação na partilha de saberes pela perspectiva de um profissional experiente. Esta dinâmica proporciona que, posteriormente, o próprio formando possa novamente refletir, numa

fase mais distanciada da ação ocorrida, e investigar novas práticas ou reajustar outras. Deste modo é compreensível a importância que possui a observação de aulas bem como a reflexão das mesmas na formação do futuro profissional possibilitando a melhoria na “qualidade das práticas” (*ibidem*).

As narrativas de reflexão individual “ (...) constituem um processo-produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem (*ibid.*, p.40)”. Constituem igualmente uma estratégia potenciadora de reflexões meta-reflexivas que conduzem e mudanças de ação visto possibilitar que os futuros professores possam indagar sobre a prática realizada avaliando as escolhas e as estratégias feitas bem como a sua prestação. Desta forma proporciona o crescimento profissional contribuindo para a formação da identidade enquanto professor. Importa assim referir que estas também podem ser realizadas pelos professores já formados devido ao que permitem modificar. Para o supervisor a sua exploração permite “ (...) localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas actuais sobre o ensino e sobre o que é ser-se professor” (Day, 1999, p.67).

Por fim salienta-se também a importância da narrativa colaborativa, entre a diáde e o orientador cooperante, que permite de igual modo o crescimento profissional ao possibilitar também a troca de saberes com um profissional que possui um conhecimento mais alargado. Neste sentido é possibilitada uma coconstrução de saberes visto que esta narrativa “ (...) ao incidir sobre reais situações educativas e formativas, promove e articulação entre a teoria e a prática potenciando a transformação da acção pedagógica, pela via da reflexão crítica e dialogada” (Ribeiro, 2006b, citado por Ribeiro, 2011, p.581). Ainda na dinâmica colaborativa e interativa destaca-se a pertinência da realização de reuniões em tríade ou em diáde no sentido de determinar os conteúdos a serem trabalhados e partilhar experiências da prática e reflexões acerca das mesmas e do progresso evolutivo dos alunos.

As referidas narrativas bem como as diversas notas de campo surgidas da prática, e outros documentos que dela resultam, fazem parte de um diário de

formação elaborado pelo formando que, pelo seu carácter refletor, se preconiza num “ (...) instrumento ao serviço da construção e análise da identidade e cultura profissionais” (Moreira e Ribeiro, 2009; Oliveira, 2010, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.43).

Tendo em consideração o que foi referido acerca da supervisão é fácil compreender que esta permite assim agir ao nível da promoção de uma pedagogia para a autonomia pois possibilita a passagem de “ (...) uma perspetiva de construção e desenvolvimento *in loco* de propostas de resolução de problemas, de desenvolvimento e mudança, porque os factores diferenciadores, caracterizam a complexidade das situações educativas exigem respostas também elas diferenciadas” (Ribeiro, 2011, p.580) através da interação entre diversos atores. Assim é possível formar futuros professores que possam também desenvolver “ (...) uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar (...) ” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006, p.18) concebendo “ (...) o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores de saberes (*ibidem*).

Toda esta exposição deste enquadramento teórico, como referido inicialmente, teve como principal intenção expor o quadro teórico concetual formado pela mestranda espelhando o seu desenvolvimento profissional e o conhecimento sobre a profissão docente na perspetiva convicta de que o seu saber está sempre em construção e que, por isso, deve continuar a investir na sua formação. Para além disso pretendeu ressaltar a sua inscrição na perspetiva do paradigma crítico-reflexivo capaz de contribuir para a contínua construção da sua identidade profissional. Isto porque só o carácter contínuo de formação pode permitir o desenvolvimento da nova profissionalidade referida estimulando-se “ (...) a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992).

## **2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

O segundo capítulo deste relatório tem como objetivo explanar a caracterização da instituição de estágio frequentada bem como da turma com a qual foi desenvolvido o trabalho pedagógico.

No sentido de possibilitar uma leitura articulada e promotora da compreensão da organização deste capítulo procedeu-se à sua subdivisão.

Desta forma a sua organização integra dois subcapítulos sendo que o primeiro se intitula de caracterização do agrupamento e da instituição de estágio. Este tem como principal propósito a realização da identificação dos órgãos de gestão e da administração da escola sede bem como da exploração de documentos que consagram a sua autonomia seguido do reconhecimento de características específicas da instituição de estágio como a sua localização geográfica, o contexto ou meio em que se insere, os recursos humanos que dela fazem parte assim como dos processos logísticos. O segundo subcapítulo designa-se por caracterização do grupo de alunos, da sala e do ambiente educativo sendo a sua finalidade destacar aspetos relativos aos discentes como o seu nível de desenvolvimento e a identificação dos seus principais interesses e dificuldades com vista ao suporte das atividades que vão ser descritas no capítulo três considerando o quadro teórico construído.

### **2.1. Caracterização do agrupamento e da instituição de estágio**

A instituição pública EB1/JI da Boucinha, onde foi desenvolvido o estágio pedagógico, perfilhando as diretivas do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

de 2008 e do Decreto-Lei nº137/2012 de 2 julho de 2012, que visa a segunda alteração ao primeiro, insere-se no Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços, das quais fazem parte escolas do Conselho de Gondomar e da Maia. De acordo com os documentos legais referidos, que aprovam a autonomia dos estabelecimentos de ensino públicos, a agregação de escolas tem como principal objetivo fomentar “o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos (...) promover a igualdade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril de 2008, artigo 4º). Deste modo é possibilitada a realização de “ (...) um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril de 2008, artigo 6º).

A sede do Agrupamento de Escolas encontra-se na escola E.B. 2.3 de Pedrouços situada na freguesia de Pedrouços inserida no Concelho da Maia e engloba “ (...) onze escolas, incluindo a escola-sede (...) ” (Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços, 2009, p.5). É de referir que a maioria dos alunos que terminam o 1º ciclo de estudos se matricula no 2º Ciclo na Escola Sede do Agrupamento como é previsto nos Decretos-Lei já mencionados.

Este agrupamento, assumindo conformidade com a autonomia estabelecida, possui órgãos de gestão e de administração bem como documentos que a evidenciam destacando-se o Regulamento Interno e o Projeto Educativo. Neste último encontram-se preconizados os objetivos, valores e as estratégias defendidos pelo agrupamento decorrentes da análise do meio envolvente. De seguida vão ser destacados, de forma breve, algumas características e pontos principais da referida organização e dos mencionados instrumentos de autonomia.

O Agrupamento de Escolas dispõe da formação de um conselho geral, conselho pedagógico, conselho administrativo do qual fazem parte um diretor, um sub-diretor três adjuntos e um assessor, como é possível verificar no organograma existente no site do agrupamento bem como no

regulamento interno no capítulo II do artigo quarto (Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços, 2009; 2011). Tal como é mencionado no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008, o regulamento interno “define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas (...) de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar” (artigo 9º). O regulamento interno deste agrupamento encontra-se dividido em 16 capítulos sendo que cada um possui várias secções que especificam o objetivo ou pontos principais de determinado capítulo (Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços, 2009). Todos eles espelham, em concordância com o Decreto-Lei já referido, a estrutura de funcionamento desta instituição.

Em consequência da análise do meio circundante e uma vez que o contexto envolvente da instituição inclui características complexas como “ (...) baixa escolaridade das famílias de origem (...) aumento dos índices de desemprego que as afeta; pais ausentes, devido à emigração ou em virtude de se encontrarem em famílias desestruturadas; (...) grupos étnicos com especificidades muito próprias (...) ” (Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços, 2013, p.2) este aglomerado de escolas é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Deste modo, o Projeto Educativo “ (...) documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...) ” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril de 2008, artigo 9º) incluiu uma larga descrição do Projeto TEIP, pelo qual o agrupamento de escolas é abrangido, tendo como principal objetivo “ (...) melhorar as condições de acesso ao processo de ensino-aprendizagem dos (...) alunos/crianças” (Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços, 2013, p.2). Tendo em vista o cumprimento do um valor essencial de “prestar um serviço educativo de qualidade à comunidade local (...) a intervenção centra-se na motivação, organização, comunicação e informação a vários níveis” (*ibidem*). No sentido de concretizar o principal objetivo, tendo presente o valor referido, foram definidas as estratégias para colocar em

prática a sua realização. Deste modo, estabeleceram-se três eixos de intervenção prioritários. De acordo com o projeto educativo (2013) salienta-se o eixo um denominado “sucesso” (pp.4-17), o dois intitulado de “disciplina” (pp.17-24) e o três designado por “sustentabilidade do projeto” (pp.24-33). Todos eles se organizam em planos de ação possuindo objetivos e metas a alcançar integrando ainda diversas atividades ou ações a realizar no sentido de alcançar o que foi proposto (*ibid.*). Destaca-se o segundo plano de ação interventivo, que faz parte do eixo um, chamado “ABC De Tudo” (*ibid.*, p.6) devido ao facto de ser considerado o mais relevante visto ter sido um dos mais observados no contexto de estágio no âmbito do 1º Ciclo. Este tem como principal intenção “apoiar em pequeno grupo alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e cálculo numérico (...)” (*ibidem*) salientando-se a ação existente, no sentido de concretizar este propósito definida, de apoios ou acompanhamentos educativos em horários estabelecidos, na própria escola, para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Realizada a identificação de aspetos específicos do agrupamento torna-se pertinente caracterizar outros referentes à instituição de estágio.

A escola EB1/JI da Boucinha situa-se na freguesia de Rio Tinto no limite do Conselho de Gondomar fazendo fronteira a oeste com o Concelho da Maia, freguesia de Pedrouços e Água Santas, a sul com o Porto, freguesia de Paranhos, e a este com a freguesia de Baguim do Monte e Fânzeres/S. Pedro da Cova.

Atualmente é uma zona urbana marcada, no entanto, por grandes traços de rurais, existindo alguns campos de agricultura no meio envolvente, uma vez que ainda há poucos anos atrás se tratava de uma zona campestre.

Em seu redor é possível encontrar vários estabelecimentos comerciais podendo ainda observar-se clínicas médicas e o Centro de Saúde do Brás Oleiro. É de salientar ainda a existência da Capela da Nossa Senhora dos Aflitos e de vários Atls como o Jardim de Infância/Atl “Girafa” ou a instituição “Mãos Dadas”, frequentados por vários alunos da escola.



No que se refere à estrutura logística a JI/EB1 da Boucinha possui quatro edifícios contendo a estrutura de plano centenário com quatro salas de aula. No piso três funcionam seis salas existindo ainda duas casas de banho, e no rés-chão encontra-se o polivalente, onde se pode verificar a existência de outra casa de banho, a cantina que incluiu a cozinha, visto que as refeições são confeccionadas na própria escola, e uma pequena sala onde funciona o Serviço de Apoio à Família, da responsabilidade da Gondomar Cultural. Este serviço, destinado aos alunos do 1º Ciclo, funciona no horário das 7h30/9h00 e das 16h/19h. Ainda nesta área é possível encontrar duas salas da Unidade de Intervenção Especializada sendo a Unidade de Intervenção Especializada de Multideficiência e a Unidade de Ensino Estruturado do Autismo. Esta última possui objetivos, consagrados no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008, como “promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem” (artigo 25º), entre outros. Importa ainda mencionar que no primeiro piso se localiza a sala dos professores/apoio educativo e do “ABC de tudo”, plano de ação destacado anteriormente na análise do Projeto Educativo. No presente ano letivo 2013/2014 foram instalados, no recreio da escola, três monoblocos climatizados onde são lecionadas aulas.

Esta instituição possui ainda um centro de recursos que inclui o gabinete da Coordenadora da Escola, a sala de computadores, uma sala de aula, uma casa de banho, e a biblioteca. Esta última tem mesas, cadeiras, pequenos sofás e várias estantes com livros, onde os alunos os podem requisitar e, nos intervalos, ler ou jogar alguns jogos didáticos. É importante salientar que esta instituição, devido ao facto de ser uma escola TEIP, possui materiais bastante diversificados e em grande quantidade.

A escola é ainda composta pelo Jardim de Infância, que possui 70 alunos, distribuídos pelas três salas existentes sendo que as crianças frequentam espaços comuns do recreio ao 1º Ciclo, em horários distintos, como sendo o campo de jogos ou o parque com baloiços e escorrega.

A EB1 da Boucinha é frequentada por 300 alunos do 1º Ciclo com idade compreendidas entre os seis e os doze anos. Os discentes estão distribuídos pelas 14 turmas existentes sendo que três turmas são destinadas ao primeiro ano, outras três ao segundo, quatro ao terceiro ano e outras quatro destinadas ao quarto ano de escolaridade. Nas unidades encontram-se oito alunos com idades entre os seis e os onze anos. Todos eles possuem momentos de integração nas turmas dirigidas à sua idade, em determinados períodos de tempo, de acordo com as suas características e planos estabelecidos. A maioria destes alunos, quando se dirige às salas de aulas respetivas são acompanhados por uma auxiliar de ação educativa. Os discentes possuem ainda apoio de terapeutas ocupacionais, da fala e de psicólogos e frequentam a escola no horário normal das 9h/12h30 e das 14h/16h.

Este estabelecimento de ensino é constituído por 25 professores sendo que 14 deles possuem turma, quatro frequentam as unidades, uma docente desenvolve serviços no âmbito da gestão da biblioteca da escola e outro professor tem a seu cargo a orientação do plano de ação de “ABC de Tudo”. É importante referir que existe ainda uma professora que desempenha a função de coordenadora da escola e uma docente que possui a seu cargo a coordenação de departamento do 1º ciclo, a par da lecionação de uma turma de 1º ano. No que se refere aos assistentes operacionais estes estão a cargo da Câmara Municipal de Gondomar.

Torna-se relevante mencionar que o coordenador de escola tal como previsto no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008 desempenha funções como “coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor; (...) transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação (...)” (artigo 41º). Durante o período de estágio foi perceptível o desenvolvimento de praticamente todas estas funcionalidades.

É ainda importante referir que uma vez por mês se realizam reuniões, na sede do agrupamento, do conselho pedagógico, onde por vezes é

reestruturado o plano anual de atividades, e realizada a articulação entre conteúdos a trabalhar em cada ano de escolaridade. No que se refere à articulação entre instituições ou valências de ensino esta parece ser a única forma existente não tendo sido verificada uma outra entre os diversos estabelecimentos ou até mesmo com o Jardim de Infância. Ressalva-se apenas que dentro da própria escola se realizou uma atividade comum, no âmbito do projeto Escola Segura com o tema de “Segurança Rodoviária”, que envolveu as três turmas onde as estagiárias desenvolveram a sua prática.

A escola possuiu o serviço de Associação Escolar Social, inserido na Câmara Municipal de Gondomar, e aqueles que beneficiam do escalão A têm direito ao lanche gratuito a meio da manhã e à diminuição, para metade, do preço do almoço. A todos os alunos é distribuído um pacote de leite no lanche da manhã. A instituição conta ainda com uma Associação de Pais bastante ativa que organiza diversas atividades entre as quais se destaca a organização da feira do livro na biblioteca da escola, de atividades lúdicas de promoção do gosto pela leitura, tendo sido efetuada neste âmbito uma visita de um contador de histórias à instituição, entre outros.

No que se refere às atividades extra-curriculares, que são da responsabilidade da Câmara Municipal de Gondomar, está a ser lecionado, no presente ano letivo, o Inglês, a Educação Físico-Motora e a Educação Musical. O horário de funcionamento é das 16h30 às 17h30.

## 2.2. Caracterização do grupo de crianças e da organização do ambiente educativo

A turma do 1ºC que integra escola EB1/JI da Boucinha é constituída por 19 alunos sendo que 17 têm seis anos e dois têm sete. Segundo Piaget (1896-1980, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001), as crianças desta faixa etária

encontram-se no limiar do período Pré-Operatório possuindo todos os alunos já características do período seguinte denominado de Operações Concretas, uma vez que os estádios não são estanques. Este estádio de desenvolvimento refere que “a criança pode resolver, logicamente, problemas se estiverem focalizados no aqui e agora, não pode pensar de um modo abstrato” (*ibid.*, p.24). Nesta fase as crianças possuem ainda “ (...) uma compreensão maior das diferenças entre a fantasia e a realidade, classificação, relações lógicas, causa e efeito, conceitos espaciais e conservação, e são mais competentes com os números” (*ibid.*,p.420) competências que se verificam na maioria dos discentes.

Nesta turma é possível destacar a existência de dois subgrupos distintos de alunos no que se refere ao desenvolvimento das capacidades cognitivas como a aprendizagem da leitura e da escrita, o estabelecimento de raciocínios lógicos e a compreensão do mundo. Existe um grupo de discentes que revela o desenvolvimento das referidas competências de modo excelente, sendo a maioria da turma, e um outro, mais reduzido, que demonstra muita dificuldade na sua aquisição. Deste pequeno conjunto fazem parte oito alunos de entre os quais quatro são apoiados pelo “ABC de Tudo” devido às suas dificuldades manifestadas tendo períodos de apoio aos conteúdos curriculares às segundas, quartas e sextas-feiras de cerca de 60 minutos. Todos eles foram avaliados pelo psicólogo do agrupamento, que presta os seus serviços à escola de 15 em 15 dias à quinta-feira de manhã. É importante referir que no próximo período escolar um aluno deverá sair do apoio, visto que demonstrou grande evolução no seu desenvolvimento, e que deverão integrar este apoio mais dois alunos devido aos fracos resultados demonstrados nas avaliações efetuadas no término deste trimestre. É ainda relevante salientar que um discente que totaliza o apoio escolar está matriculado no segundo ano de escolaridade embora frequente o primeiro devido ao facto de, no ano transato, não ter adquirido as competências previstas nomeadamente o mecanismo da leitura. Este aluno possui um ligeiro atraso mental que possivelmente irá comprometer o seu futuro como leitor fluente tendo ainda

outras dificuldades nas restantes áreas curriculares. Importa referenciar também dois alunos que evidenciam bastantes dificuldades de aprendizagem e que não são assíduos à escola sendo que ambos pertencem a grupos étnicos. Um deles integrou a turma passado um mês do início do ano letivo e revela um grau de dificuldade elevado na escrita. A outra aluna, que veio para a turma três semanas antes do final do período, nunca frequentou a educação pré-escolar e possui várias dificuldades nas diversas áreas do saber. O facto de faltarem inúmeras vezes não ajuda na aquisição de competências sendo o que primeiro discente mencionado se encontra quase no limite de faltas previstas por lei podendo reprovar, situação que foi evidenciada no ano letivo anterior.

Importa ainda referir que a turma inclui um aluno com necessidades educativas especiais tendo sido diagnosticado como autista embora existam algumas dúvidas acerca do diagnóstico. Este discente integra a já referida Unidade de Ensino Estruturado do Autismo da escola tendo-lhe sido elaborado um plano de educativo individual que prevê um currículo específico individual. Como consagrado no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 que defende a “ (...) escola inclusiva (...) e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” este aluno desloca-se à sala em períodos de integração estipulados no seu plano. Estes períodos estão estipulados realizar-se em todos os dias da semana e têm a duração de 1h15minutos todavia, nem sempre acontecem uma vez que não existem sempre assistentes operacionais disponíveis que possam acompanhar o discente à sala. Nos momentos de aprendizagem na sala de aula este aluno trabalha conteúdos curriculares estipulados pelo professor no âmbito das suas necessidades e na unidade trabalha competências mais básicas ao nível da educação pré-escolar como a comunicação, higiene, o conhecimento do mundo, entre outras.

A sala de aula caracteriza-se por ter uma dimensão razoavelmente grande sendo composta por 24 cadeiras e por 13 mesas estando estas dispostas em “U” verificando-se uma disposição maior, neste vertente, em torno da sala e uma outra mais pequena que se encontra no meio da sala (cf. Anexo 2 A I - Grelha de Observação). Os lugares dos alunos são definidos pelo professor

visto que esta turma, como vai ser explicitado mais à frente, revelava um nível elevado de desconcentração sendo que o seu ritmo de trabalho era influenciado pelo local de trabalho onde se encontram bem como pelo par que está na sua mesa (cf. Anexo 2 A I - Grelha de Observação). A sala é composta por dois quadros em giz e uma secretária destinada ao professor. Esta está próxima dos alunos e visível a todos não existindo qualquer tipo de destaque negativo. Em redor existem duas paredes que contemplam diversos materiais e documentação de atividades que foram realizados pelos alunos (cf. Anexo 2 A I - Grelha de Observação). Neste local encontram-se também alguns recursos expostos elaborados pelas professoras estagiárias, devido às necessidades evidenciadas pela turma, como o quadro do comportamento, o calendário e o sinal de ida à casa de banho. A sala de aula possui grande iluminação natural uma vez que em seu redor existem janelas bastante grandes que possuem estores visto que, por vezes, a visão para o quadro se torna deficitária devido à claridade. É notória ainda a existência de uma boa circulação de ar, uma vez que o espaço é amplo, bem como um fácil acesso às mesas de trabalho (cf. Anexo A 2 I - Grelha de Observação).

No que se refere ao horário dos alunos é da 9h/12h30, existindo um intervalo a meio da manhã das 10h30 às 11h00, e das 14h/16h00. O tempo entre as 12h30 e 14h00 é destinado ao almoço. A carga letiva da turma é de 25 horas semanais sendo que oito são destinadas a Português, oito a Matemática, três a Estudo do Meio, três a Expressões (Plástica, Físico-Motora e Música), duas ao apoio ao estudo e uma hora destinada à Educação para a Cidadania. É importante mencionar que esta gestão é feita de modo flexível privilegiando-se na sua maioria a interligação entre áreas curriculares disciplinares de modo a que as aprendizagens não surjam de forma fragmentada. Deste modo, o horário previsto para a turma por vezes também sofre reajustes sendo que por exemplo nas horas de Português se pode iniciar Matemática devido ao facto de fazer mais sentido direcionar a atenção para determinada área consoante a tarefa anterior. Intimamente relacionados com a dimensão do tempo encontram-se as rotinas. Estas comportam tempo de

trabalho mais expositivo onde o professor ensina e explica novos conteúdos, existindo sempre espaço para que os discentes coloquem as suas dúvidas interrompendo-se a explicação sempre que necessário, em grande grupo e até mesmo em pequenos grupos. Este último é aquele que se evidencia com menos frequência devido ao facto de os alunos ainda não terem a produtividade desejada neste tipo de tarefa distraíndo-se com facilidade. A interação existente entre professor e alunos é positiva existindo sempre uma postura de incentivo positivo à aprendizagem esclarecendo-se, como já referido, sempre as questões dos alunos quer nos diálogos em grande grupo quer individualmente (cf. Anexo 2 A I - Grelha de Observação). No início do ano letivo como esta turma revelava falta de regras e de indisciplina foi necessário existir uma relação de autoridade mais marcada sendo que o professor várias vezes conduzia os alunos a refletirem acerca dos seus comportamentos. Nos diálogos em grande grupo é sempre proporcionado espaço para que os alunos se expressem incentivando-se a sua participação que, no final do período, cada vez se verificava mais ativa e adequada ao questionado. No que se refere aos recursos a sala possui alguns contudo, na sua maioria, estes encontram-se na biblioteca da escola de modo a facilitar a sua gestão possibilitando que todas as salas possam usufruir dos materiais uma vez que estes não são utilizados todos os dias. Esta gestão está a cargo de uma professora que integra a biblioteca e os recursos devem ser requisitados com dois ou três dias de antecedência para que possa ser assegurada a sua utilização (cf. Anexo A I - Grelha de Observação).

Em relação à comunicação com os encarregados de educação a transmissão de informação entre professores e pais é feita pelos alunos, através da sua caderneta individual, sendo que estes funcionam como mediadores de informação responsabilizada. Sempre que existe algum assunto urgente a docente cria espaço para receber os pais na hora do intervalo.

Importa referir que todos os discentes frequentaram a educação de infância por dois ou três anos, sendo que alguns até ingressaram a creche.

Contudo, no início do ano letivo verificou-se que todos os alunos evidenciavam lacunas ao nível de competências básicas que devem ser desenvolvidas e adquiridas no Jardim de Infância como o respeito e o cumprimento de regras elementares, a capacidade de recorte, a atenção e a concentração durante as tarefas, entre outros. Deste modo muito dos seus interesses e necessidades reportam-se ao desenvolvimento dessas capacidades que já deviam ter sido alcançadas. No que se refere aos interesses, muito devido à fraca concentração e atenção que tinham, destacava-se a vontade de desenvolver sempre atividades com caráter lúdico sendo que as exposições ou realização de trabalho individual não eram muito bem encarados. No que se refere às carências evidenciadas a maioria da turma revelava necessidade de ser estimulada a trabalhar em equipa, no sentido de desenvolver capacidade de entreaajuda, de aumentar o nível de concentração, de possuir uma postura correta nas mesas de trabalho, de intervir na sua vez e de incluir no seu comportamento regras de diálogo, respeitando os colegas e o professor, de ser estimulada a recontar histórias seguindo a sua sequência temporal, de trabalhar a capacidade de recorte e de desenvolver gosto pelo trabalho.

Efetuada a identificação de características do agrupamento e da instituição de estágio bem como o nível de desenvolvimento dos discentes torna-se pertinente referir que no capítulo três vão ser refletidas e descritas algumas atividades mais pertinentes desenvolvidas no âmbito da prática profissional no sentido de estimular a superação das necessidades dos alunos que foram identificadas e a correspondência aos seus interesses em consonância com os valores da respetiva escola. Essas ações efetuadas relacionam-se claramente com o perfil profissional de um professor crítico e reflexivo, salientado no primeiro capítulo deste relatório, e conduziram a transformações quer na evolução dos discentes quer no desenvolvimento da ação educativa.



### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

O terceiro capítulo deste relatório de estágio torna-se fundamental para compreender as práticas realizadas no âmbito do estágio pedagógico tendo em conta a sua consonância com o perfil do professor crítico e reflexivo, defendido e construído pela mestrandia, com as diversas ações que daí resultam bem como com as informações referidas no segundo capítulo. Deste modo, as diferentes atividades efetuadas, sendo que as mais pertinentes devido à aprendizagem que possibilitaram vão ser descritas e refletidas nesta secção, atenderam aos interesses e necessidades das crianças já mencionados. Para que isto fosse possível foram realizados vários ciclos reflexivos e investigativos em torno da prática. Assim, esta última ação conduziu à ultrapassagem de dificuldades bem como à reestruturação de práticas voltadas para várias transformações quer na aprendizagem dos alunos quer no desenvolvimento de competências profissionais da própria mestrandia.

Para possibilitar uma leitura fluente e encadeada, visto este capítulo ser extenso, procedeu-se à sua subdivisão.

O primeiro subcapítulo intitula-se de descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica e corresponde às atividades que se revelaram mais significativas no decurso da prática pedagógica devido ao facto de terem confluído no desenvolvimento de competências fundamentais para os alunos bem como para a futura profissional de educação. Importa referir que todas elas vão abarcar as diferentes áreas curriculares disciplinares.

O segundo subcapítulo denomina-se de reflexão do uso da metodologia de investigação-ação e das estratégias supervisivas no desenvolvimento da prática e do perfil profissional. Este pretende expor uma reflexão sobre a metodologia e estratégias referidas importantes para o exercício da ação, da construção do perfil e desenvolvimento da profissionalidade de um professor crítico e reflexivo.

### 3.1. Descrição e reflexão de atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica

Este subcapítulo, como já mencionado, vai incluir a descrição e reflexão de diferentes atividades, consideradas mais relevantes, realizadas no âmbito do estágio efetuado. Importa referir que a exposição das mesmas vai contemplar pontos como os objetivos de determinada tarefa, a justificação ou reflexão da estratégia selecionada bem como a sua avaliação. Algumas atividades, devido à sua pertinência, vão incluir também a referência à justificação do seu desenvolvimento assim como a descrição de dimensões do ambiente educativo que mais se destacaram. Por fim, todas elas vão incluir a análise crítica e reflexiva sobre o desenvolvimento da ação voltando-se a atenção para a identificação das dificuldades que foram sentidas e de que modo foram superadas a par da avaliação do desenvolvimento das crianças e do crescimento profissional da mestranda. Esta última referência relaciona-se com a capacidade de refletir na própria ação e sobre a reflexão na reflexão na ação voltada para uma prática investigativa capaz de alterar as suas ações com base na observação e reflexão da ação educativa.

A primeira atividade que vai ser refletida coincidiu igualmente com a primeira tarefa individual desenvolvida pela mestranda. Esta relacionou-se com a área curricular disciplinar de Estudo do Meio e com a área transversal não curricular de Formação Cívica voltada para o desenvolvimento da

Educação para a Cidadania. O seu surgimento veio na sequência da observação efetuada da turma, nas semanas iniciais do estágio, e da troca de saberes e experiências entre a tríade de formação, estagiárias e orientadora cooperante. A turma, como referido no segundo capítulo, revelava várias carências ao nível das regras como respeito pela intervenção dos colegas e do professor, não prestavam atenção ao que estava a ser falado realizando várias conversas com os colegas, não tinham uma postura correta nas mesas de trabalho e não revelavam espírito de trabalho em equipa. Posto isto, foi refletido que antes de se avançar para tarefas mais complexas e com graus de atenção e exigência maiores era necessário estabelecer-se regras de comportamento que os discentes deviam ter na sala, fora dela e para com os restantes atores do processo de ensino, tendo sido este o principal objetivo da atividade. Importa referir que dias antes à realização desta tarefa tinha sido criado um quadro do comportamento, que possuía três níveis comportamentais como verde, o laranja e o vermelho sendo que este último constituía o pior desempenho. Esta introdução antes da elaboração das regras teve como intenção proporcionar aos alunos o início de uma reflexão autónoma sobre os seus procedimentos. Tendo em vista o desenvolvimento da prioridade de intervenção estabelecida, durante o processo de planificação, a mestranda refletiu que para que esta ação se desenrolasse com base no comprometimento por parte dos alunos era necessário que a constituição das regras fosse feita em conjunto e não apenas realizada por ela, tal como salientado na dimensão do ambiente educativo de gestão do grupo no primeiro capítulo. Deste modo, era possibilitado que os discentes, tendo em conta a reflexão sobre o seu comportamento, definissem as regras de forma justa e consciente. Esta ação revela o estímulo ao pensamento reflexivo dos alunos no sentido de possibilitar que eles próprios sejam construtores ativos da sua aprendizagem, sendo uma estratégia que define o professor crítico e reflexivo tal como explanado no primeiro capítulo. Posto isto, a supervisanda optou por iniciar a tarefa com a audição de uma música de Maria de Vasconcelos intitulada “Boas maneiras”. A canção falava de várias

formas de cortesia que deviam ser levadas a cabo em diferentes locais. Deste modo foi possibilitado que os alunos refletissem sobre a letra da mesma tendo em vista a compreensão da sua mensagem. Posteriormente, após essa exploração, foi proporcionada a passagem do geral para o particular, ativando-se o raciocínio dedutivo das crianças para o facto da importância de existirem também regras na sala de aula. A par disto a docente estagiária propôs a elaboração das regras. A partir daqui foram escutadas as opiniões e propostas dos alunos sendo que a mestranda apenas se limitava a induzir cada vez mais o seu pensamento reflexivo para a construção das normas, apontando no quadro o que ia sendo referido por eles. Terminada a tarefa a supervisanda mencionou que posteriormente ia escrever as regras em cartolinas brancas sendo que em frente a cada uma ia existir um espaço em branco tendo como objetivo, que nas aulas da semana seguinte, os alunos, que finalizassem as tarefas antes do tempo, ilustrassem uma regra. Esta ação foi executada pelo facto de os discentes não dominarem a leitura proporcionando autonomia na realização do seu comportamento. Findas as diversas atividades em torno do comportamento as respetivas cartolinas com as normas foram afixadas na sala (cf. Anexo 2 A II – Figura I). Importa referir que o quadro do comportamento considerando a reflexão sobre o cumprimento das regras era preenchido todos os dias no final das atividades letivas. Nos dias seguintes foi também refletido com os alunos o sistema de recompensas tendo ficado definido que caso, ao longo da semana, tivessem cinco bolas verdes, recebiam uma surpresa que podia ser, por exemplo, uma medalha de bom comportamento. Caso tivessem uma bola vermelha no dia seguinte não tinham recreio. Refletindo pós-ação e sobre a reflexão na reflexão na ação a supervisanda constatou que a escolha da exploração da canção foi essencial para o desenvolvimento da tarefa visto ter permitido captar a atenção dos discentes. De igual modo foi fundamental o estabelecimento do desenvolvimento de raciocínios reflexivos acerca dos comportamentos bem como dos que deviam ser levados a cabo na sala proporcionando a implicação e o empenho dos discentes na definição das

mesmas tendo também contribuído para esta ação as reflexões dos dias anteriores. Nas semanas seguintes foi notória a dedicação dos alunos na realização do seu comportamento sendo que no final do período foi possível constatar vários progressos superando-se a maioria dos comportamentos menos próprios referidos anteriormente. A mestranda constatou assim na prática a indispensabilidade de normas para a gestão do grupo sendo uma das primeiras tarefas que deve ser realizada. Definidos os papéis dos atores sendo cada um responsabilizado pelos seus atos estão criadas condições favoráveis à ação. A par disto a supervisanda verificou também a importância da observação bem como da reflexão, investigação e realização de tarefas que vão de encontro das necessidades evidenciadas, tal como referido no enquadramento teórico deste relatório, possibilitando melhorias e progressos importantes em diferentes níveis.

A segunda atividade inseriu-se na área curricular disciplinar de Matemática e teve como principal objetivo a revisão de conceitos como a noção de conjunto e de cardinal bem como a introdução do conjunto vazio e a sua respetiva representação numérica. Tendo em conta os diversos saberes construídos pela mestranda ao longo da sua formação, mais propriamente nas diversas aulas de didática, bem como a necessidade evidenciada pelos alunos de manipular objetos e de serem cativados, com vista ao foco da sua atenção, a supervisanda optou por levar materiais que possibilitassem essa interação no decorrer da aprendizagem. Assim formou cinco conjuntos no quadro sendo que cada um deles possuía diferentes cardinais. Importa referir que os elementos de cada conjunto eram manipuláveis e o seu número variava apenas entre um e cinco devido ao facto de, na altura, serem os numerais aprendidos (cf. Anexo 2 A II – Figura II). Após a identificação dos conceitos enunciados pelos alunos a estagiária questionou qual era o cardinal de cada conjunto. Os alunos que participavam de acordo com as regras de participação oral, definidas nas regras elaboradas, dirigiam-se ao quadro e colocaram o numeral no respetivo local. Posteriormente a mestranda focou a atenção no conjunto que tinha cardinal cinco e optou pela estratégia de ativar

o pensamento reflexivo dos alunos para que eles compreendessem o novo conceito pretendido já enunciado. Assim retirou um elemento desse conjunto e questionou se este continuava igual ou se agora possuía o mesmo cardinal que outro conjunto que estava representado no quadro. Após os discentes refletirem e responderem à questão foi retirado mais um elemento e efetuadas as mesmas perguntas até o conjunto ficar vazio. Quando esta fase chegou, a docente estagiária questionou os alunos sobre o que tinha acontecido e se algum sabia qual seria o nome que podia ser atribuído a este novo conjunto. Após várias reflexões os alunos compreenderam que aquele conjunto tinha ficado sem elementos e a mestranda apenas referiu a sua denominação visto que eles tinham compreendido todo processo sendo apenas o nome desconhecido pelo facto de nunca terem aprendido. No que se refere à identificação do numeral que representa o conjunto vazio a maioria dos alunos reconheceu-o de imediato. Refletindo pós-ação a mestranda constatou o sucesso da tarefa bem como o desenvolvimento de competências relacionadas com os objetivos definidos uma vez que todos os alunos nas restantes aulas souberem sempre mencionar a designação de conjunto vazio, a explicação que originava o mesmo bem como o numeral que o representava. Desta forma salienta a importância de trabalhar com objetos manipuláveis, importantes para a compreensão de conceitos bem como para captar a atenção dos discentes, visto esta ação ser um dos interesses da turma que estava intimamente relacionado com a sua falta de concentração. Assim, importa referir que as estratégias de ensino referidas para além de terem privilegiado a diferenciação pedagógica, pois permitiram atender aos diferentes estilos de aprendizagem auditivo visual e cinestésico, tal como referido no segundo subcapítulo do enquadramento teórico concetual, possibilitaram também agir ao nível das suas necessidades de atenção, potenciando ainda uma maior eficácia na aquisição de saberes, visto que quando se junta a audição e a visão o conhecimento é retido cerca de 50% sendo que o que se refere e se faz a seguir atinge a captação de 90% (Landim, 1997, p.99, citado por Flores, 2013a). De igual modo a supervisanda destaca a

importância das idas ao quadro, tendo como contrapartida o respeito pelas regras de diálogo, que foram uma estratégia muito importante para que a turma estabilizasse o comportamento e se concentrasse durante as tarefas funcionando como uma recompensa que todos queriam receber. Assim verificou novamente que a observação da turma é fundamental para a reflexão e seleção de estratégias e práticas adaptadas para promover aprendizagens necessárias em prol do sucesso de todos os discentes. Por fim é importante ainda salientar novamente a importância do estabelecimento de raciocínios através de questões refletoras, feitas pelo professor, que promovem que os alunos possam ser construtores da sua própria aprendizagem, aspeto referido no capítulo um deste relatório, em vez de serem passivos e escutar o que a docente explica e ensina proporcionando-se a aquisição de saberes significativos.

A terceira atividade relacionou-se com a aprendizagem da letra “t”. Deste modo inseriu-se na área curricular de Português e teve como principais objetivos o desenvolvimento da capacidade de identificar a letra e o som “t”, de desenhar a letra e de reconhecer noutras palavras o grafema em questão. Durante o período de observação, em que decorreu a aprendizagem de outras letras, a mestranda constatou que os alunos não prestaram a devida atenção nem demonstraram interesse em parte porque a estratégia não foi a mais adequada para captar a atenção dos discentes, sendo esta uma das carências evidenciadas. Verificou ainda que toda a turma revelou grandes dificuldades em recontar a pequena história escolhida para a aquisição deste saber seguindo a sua sequência temporal. Deste modo a tarefa possuiu um nível de dificuldade elevado para o nível dos alunos o que conduziu à desmotivação (Arends, 1995). Em reflexão antes da ação, aquando a planificação da tarefa, a mestranda considerou que era necessário que a atenção dos alunos fosse captada e que a escolha dos recursos e estratégias estivessem adequadas às suas capacidades para que estes conseguissem estar atentos durante a escuta da história que ia contar tendo como finalidade a aprendizagem da letra. Assim optou por levar imagens plastificadas, sendo que todas elas tinham a

característica comum de iniciar com o grafema “t”, e colou-as no quadro em giz de forma desordenada. Posteriormente, quando os alunos chegaram à sala e após a rotina de entrada, a supervisanda explicou que ia contar uma história onde todas aquelas personagens e imagens estavam presentes sendo que a tarefa deles era identificar, no final da audição da mesma, qual a ordem em que as respetivas figuras tinham sido mencionadas através do seu reconto oral. A par disto foi ainda indicado que apenas os alunos que participassem de acordo com as regras de participação oral é que iam dirigir-se ao quadro para colocar as imagens pela respetiva ordem. Iniciando-se a tarefa foi notório o empenho e a concentração dos alunos na escuta da história estando estes completamente envolvidos na audição e na visualização das imagens possibilitando-se que sobressaíssem “ (...) na aprendizagem escolar” (Arends, 1995, p.124). No final da narrativa, a maioria dos discentes foi colocando o dedo no ar e, com dificuldades menos reduzidas, foram recontando a história e colocando as imagens de forma ordenada no quadro. No decorrer desta ação a estagiária ia escrevendo no quadro o respetivo nome de cada figura. No final desta atividade questionou os alunos se consideravam existir alguma semelhança entre as letras para os implicar verdadeiramente na aprendizagem. Refletindo em conjunto as crianças concluíram que a similitude era o facto de todas as palavras possuírem o mesmo grafema. Após a descoberta interrogou se sabiam identificar outras palavras que possuem o grafema, sendo que à medida que os alunos iam referindo vocábulos a supervisanda ia registando no quadro (cf. Anexo 2 A II – Figura III). Posteriormente a mestranda ensinou o desenho da letra e os discentes realizaram o seu treino. Refletindo pós-ação a supervisanda concluiu que a escolha desta estratégia foi bastante pertinente pois possibilitou atender de forma adequada aos interesses e necessidades dos discentes e exercitar uma dificuldade que eles tinham de forma lúdica. Esta ação só foi possibilitada devido ao facto da mestranda ter orientado a sua ação, decorrente da observação e da reflexão, para um “ (...) ensino estrategicamente concebido e realizado” (Roldão, 2010, p.28). Ou seja, agiu ao nível do professor crítico e



reflexivo que gere o currículo em prol das características da sua turma. A concentração dos alunos esteve elevada, como já referido, e a aquisição de saberes apresentou melhorias devido ao facto de, novamente, ter sido possibilitada a junção dos três estilos de aprendizagem. Esta fusão para além de acudir os diferentes alunos promove a realização de uma maior captação da atenção, como já mencionado na descrição da atividade anterior. A tarefa foi igualmente motivadora pois procurou que os alunos tivessem um papel ativo na mesma também pelo facto de ter sido permitido que estes pudessem ir ao quadro manipular as figuras, ação esta que se revelou várias vezes muito estimulante para a turma. Para a mestranda, a realização desta atividade foi bastante importante para o seu crescimento profissional pois permitiu compreender a importância de “ (...) ajustar o nível de dificuldade das tarefas de aprendizagem (...) ” (Arends, 1995, p.126) aos discentes. Para além disso também permitiu verificar na prática que, tendo em conta os diversos ciclos reflexivos voltados para o desenvolvimento da ação educativa e o conhecimento dos saberes e dificuldades dos discentes, é possível desenvolver tarefas que proporcionem a existência de uma reação diferente e positiva para a aquisição de saberes promovendo o desenvolvimento de competências, o interesse e o gosto por querer saber mais.

A quarta tarefa que vai ser descrita e refletida relacionou-se igualmente com a aprendizagem de uma letra, a letra “q”. A justificação da escolha para o relato desta atividade, visto ainda agora ter sido referida outra com os mesmos objetivos, prende-se com o facto de ser importante que o professor seja capaz de diversificar as suas estratégias no trabalho de conteúdos semelhantes para que estas não se tornem repetitivas e enfadonhas. Desta forma é possível permitir a existência contínua de novidade e motivação para a aprendizagem com atividades “ (...) convidativas que tenham a sua própria motivação intrínseca” (*ibidem*). Assim, esta tarefa esteve também relacionada com a área curricular disciplinar de Português tendo os mesmos objetivos propostos para a aprendizagem da letra “t” alterando-se apenas o grafema. A estratégia escolhida para o seu desenvolvimento foi a audição ativa de uma

canção intitulada “Quico”, pertencente ao manual Alfa, com letra inédita de Luísa Ducla Soares musicada por João Portugal. Antes da chegada dos alunos à sala a mestranda escreveu a letra da música no quadro deixando espaços em branco para as palavras que iniciavam com a letra “q” e colou as respetivas imagens, que possuíam a referida condição, desordenadas no quadro em giz. Após a rotina de entrada foram explorados os recursos que estavam no quadro e questionado para que serviriam. Chegados, em conjunto, à conclusão de que as imagens deviam ser colocadas nos espaços em branco a docente estagiária explicou que os alunos tinham de escutar a canção para refletir quais os sítios a que estas pertenciam. Inicialmente, durante a primeira audição, referiu para focarem a atenção na identificação de todas as imagens e só depois, na segunda, se concentrarem no reconhecimento da sua ordem. Esta indicação teve como intenção possibilitar que os alunos tivessem vários contactos com a música e focassem diferentes informações para que a tarefa contivesse sucesso. Após a canção ter sido colocada duas vezes e tendo existido o debate sobre as questões enunciadas, no final da terceira audição foi criado espaço para a colocação das figuras nos respetivos locais, pelos alunos que participaram de acordo com as regras de participação oral. Esta tarefa foi executada com êxito sendo que a maioria dos discentes identificou os locais de modo correto. De seguida, a docente estagiária escreveu o nome das imagens no quadro e procedeu ao estímulo da reflexão sobre qual a letra que iria ser aprendida. Posteriormente prosseguiu-se com o exercício do desenho do grafema. Refletindo pós-ação e sobre a reflexão na reflexão na ação, a mestranda concluiu na prática a importância de serem promovidas tarefas, para o trabalho de conteúdos idênticos, de forma variada sempre em consonância com as capacidades e necessidades dos alunos, possibilitando que a “ (...) aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa (...) para quem a adquire e incorpora” (Roldão, 1999, p.53) tal como foi verificado. Deste modo, é possível evitar a rotina de atividades e estratégias que já não são motivadoras nem correspondem na totalidade aos interesses dos alunos e que são portadoras de outras aprendizagens possibilitando “ (...) ampliar e

melhorar (...) a aprendizagem” (*ibid.*, p.54). Importa referir que para a realização desta reflexão acerca da diversificação de estratégias contribuíram os vários *feedbacks* atribuídos pela supervisora decorrente da análise de planificações acerca deste aspeto. Tendo em conta o mencionado, importa salientar a relevância da promoção de tarefas de escuta ativa, que apesar de se articularem com a expressão musical, também fazem parte de uma estratégia inerente à promoção do domínio da oralidade que necessita de ser trabalhado pois é aquele em que “ (...) menor atenção se dedica” (Amor, 2001, p.62). Deste modo, esta tarefa possibilitou trabalhar a “ (...) recepção oral (...) pressupondo uma informação prévia que permite focalizar a audição (...) ” (*ibid.*, p. 72). Do exposto a mestranda refletiu ainda a necessidade do treino deste tipo de atividade no sentido de estimular cada vez mais esta competência pois apesar da avaliação ser positiva foi notória esta necessidade para aprimorar a escuta dos discentes.

A quinta tarefa abrangeu a aprendizagem de uma canção. Desta forma incorporou-se na área curricular de Expressão Artística mais propriamente na Expressão Musical e teve como principal objetivo a promoção do desenvolvimento da capacidade de aprender uma canção através da memorização e repetição. A música escolhida para a interpretação foi “Os Ditongos a Cantar” de Maria de Vasconcelos. O motivo da seleção esteve relacionado com o facto desta referenciar o conteúdo dos ditongos, que já tinha sido aprendido pelos alunos, mas que a maioria da turma ainda revelava dificuldades no seu uso. Então, a mestranda aliou o trabalho no âmbito desta expressão à evidência referida interligando assim o exercício de um mesmo conteúdo em duas áreas curriculares distintas possibilitando a integração curricular e de saberes integrados e integradores, características também inerentes à interdisciplinaridade, tendo sido este conceito referido no enquadramento teórico concetual. Antes da sua aprendizagem, numa fase inicial, colocou apenas a canção com o objetivo de possibilitar um primeiro contacto com a mesma e realizar um pequeno diálogo em torno da exploração da sua mensagem. Após a escuta das respostas dos alunos e do

destaque de alguns ditongos ouvidos a estagiária referiu que iam aprender a canção. A estratégia utilizada, como é perceptível compreender pela análise do objetivo enunciado, prendeu-se com a memorização. Importa referir que os alunos estavam sentados nas suas mesas de trabalho e a docente estagiária encontrava-se visível a todos. Inicialmente a supervisanda referiu o primeiro verso da canção incitando e estimulando os discentes a repetir, acrescentando de seguida outro. Posteriormente pediu para que os dois versos fossem repetidos e, após perceber que estes já tinham sido todos decorados, ensinou a sua melodia. O procedimento continuou até a primeira quadra ter sido assimilada. Seguidamente fomentou o canto da mesma e de seguida colocou a música no rádio para todos cantassem com o acompanhamento instrumental. A dinâmica prosseguiu até terminar a sua aprendizagem sendo importante relatar que sempre que era necessário se insistia num verso ou estrofe que ainda não se verificava bem aprendido. Refletindo pós-ação a supervisanda conclui que a estratégia utilizada foi bem sucedida pois todos os discentes interpretaram a canção de forma entusiasta e com êxito. Durante a sua aprendizagem foi notória a concentração dos alunos não existindo ruído nem dispersão da atenção sendo que a mestranda reflete que esta constatação se relacionou com o facto de ter incluído ritmo no decorrer da mesma, pois sabia a canção e a sua melodia de cor, não deixando que existissem tempos de espera. Esta ação é extremamente relevante para a organização do processo de ensino e aprendizagem proporcionando o envolvimento total dos discentes. Igualmente relevante foi a associação do trabalho do conteúdo sobre os ditongos que permitiu desenvolver mais competências no âmbito da sua aplicação e do seu estudo. Por fim importa apenas referir que apesar do sucesso da atividade, a mestranda considera que podia ter incluído na aprendizagem da canção alguns exercícios iniciais para preparação a ação vocal ou até mesmo uma audição ativa da mesma para que pudesse ter sido possibilitada um alargamento acerca dos conhecimentos musicais para além de aprendizagem de canções.

A sexta atividade integrou-se na área curricular de Expressão Físico-Motora e os seus objetivos relacionaram-se com o estímulo do desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa e de cumprir as regras de um jogo. A proposta desta tarefa incluía um período de aquecimento seguido da realização de dois jogos e por fim um tempo de relaxamento. Contudo, na prática, apenas foi efetuado o primeiro jogo intitulado de “A Teia”. Este acontecimento esteve relacionado com o facto da mestranda, no início do estágio, ter revelado bastante dificuldade em gerir o tempo uma vez que antes desta atividade existiram outras. Como já mencionado no segundo subcapítulo do enquadramento teórico concetual o tempo é uma das dimensões mais difíceis de controlar e após várias ações, reflexões, avaliações e investigações a supervisanda concluiu que este tem de ser gerido em função da turma tendo, em conta os seus ritmos de trabalho, e não em função dela. Ou seja é necessário “ (...) pensar a relação com o tempo com as suas próprias salas de aula” (Arends, 1995, p.90). O que aconteceu neste dia foi que essa gestão não foi efetuada em torno dos discentes, tendo a estagiária planificado demasiadas atividades com receio que os alunos terminassem as tarefas mais rápido, não se focando nos seus ritmos o que conduziu a uma gestão menos eficaz visto que as tarefas seguintes ficaram comprometidas. Contudo, refletindo na ação a mestranda considerou pertinente que pelo menos um jogo proposto fosse realizado até porque sentiu que os alunos necessitavam desse tempo e que eles se tinham empenhado nas tarefas anteriores para conseguirem usufruir desse momento. Assim, após a formação de uma fila ordenada e da deslocação para o polivalente, a professora estagiária explicou o jogo que consistia numa versão da apanhada em que um aluno era o caçador e os restantes tinham de fugir. Sempre que um discente era apanhado tinha de dar as mãos ao caçador e a partir dali os dois tinham de continuar a apanhar colegas para a formação da teia. Refletindo pós-ação e sobre a reflexão na reflexão na ação a mestranda concluiu que foi importante a realização do jogo, sendo que teria sido ainda mais benéfico se os restantes também tivessem sido efetuados, uma vez que se notou claramente que os

alunos ficaram mais calmos, relaxados e que estavam entusiasmados e implicados na tarefa. Assim concluiu ainda que este tipo de atividade funcionou como uma motivação para que durante o dia os discentes se empenhassem nas tarefas, sendo que na semana seguinte eles próprios referiam que o seu comportamento e empenho no trabalho ia influenciar a prática desta atividade, tendo contribuído também para fomentar a aquisição de competências inerentes ao trabalho em equipa. Este último aspeto merece ser destacado visto que era uma necessidade da turma e que se evidenciou no desenvolvimento do próprio jogo quando a “teia” tinha de se organizar para continuar a apanhar elementos. Nesta fase existiu alguma desorganização que necessitou de intervenção e orientação da estagiária no sentido de incentivar o trabalho em grupo. Para a mestranda, uma das maiores aprendizagens adquiridas, relacionou-se com a gestão do tempo sendo que o segundo nível de reflexão referido juntamente com outras ações e tarefas conduziram à prática de “ (...) uma reflexão orientada para o futuro” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3) que conseqüentemente levou à reestruturação da sua atitude perante a gestão desta dimensão permitindo uma progressão positiva.

A sétima tarefa aqui descrita relacionou-se com duas áreas curriculares disciplinares, a Matemática e o Estudo do Meio, e consistiu na exploração e construção de um calendário comum e individual. Deste modo constituíram-se objetivos como o fomento pelo desenvolvimento da capacidade de interpretar e ler tabelas e de ordenar temporalmente diversas ações incluindo os dias da semana. Importa mencionar que o surgimento do calendário esteve intimamente relacionado com o trabalho do conceito das tabelas sendo que a esta necessidade se aliou outra associada respeitante às noções temporais como os meses, dias da semana e do mês e do ano. Os discentes revelavam alguma dificuldade no reconhecimento destes conceitos importantes, apesar de já terem sido trabalhados. Deste modo refletindo antes da ação, durante a planificação das atividades letivas, a mestranda considerou importante realizar esta articulação criando um calendário. Este objeto, que possui a

organização de tabela, tinha como intenção permanecer na sala realizando-se sempre, a partir desse dia, a identificação do dia da semana, do mês e do ano possibilitando os alunos estruturarem o tempo através de “repetição rítmica de situações do cotidiano: dia noite, acordar/dormir (...) estações do ano” (Barros e Palhares, 1997, citado por Maia, 2008, p.86), entre outros aspetos. Após ter sido explorada a organização da tabela, e dos conceitos inerentes a ela como as colunas e as linhas bem como a sua operacionalização, a atenção foi voltada para o calendário, que apenas continha os dias da semana e a indicação do mês presente, bem como para a exploração dos elementos que o constituíam. Deste modo, a docente estagiária questionou os alunos sobre para que servia este objeto e se eles sabiam quais as informações que ele fornecia e as componentes que continha. Após a discussão em grupo surgiram as respostas que foram claras e corretas procedendo-se à exploração de cada dimensão. De seguida, a estagiária referiu que aquele calendário ia ficar sempre na sala para que todos os dias se procedesse ao registo e à identificação do respetivo dia, aquando a rotina de entrada. Como este não estava completo incentivou à realização da contagem dos respetivos dias, ajudando a partir das duas dezenas pois eles ainda não tinham aprendido esses numerais, bem como à sua experimentação através da identificação do respetivo dia. No momento seguinte incentivou a reflexão dos discentes para a pertinência de cada um possuir um calendário no seu caderno da escola para que pudessem ficar com esse registo, ajudando na escrita da data, sempre que realizassem tarefas no mesmo. Deste modo, foi distribuído um calendário individual, mais pequeno, a cada aluno bem como uma tira de papel com os dias da semana. Cada um procedeu ao seu recorte, à respetiva ordenação e à escrita dos dias do mês, tendo como referência o calendário comum. Posteriormente colaram os dias da semana no calendário e o produto final no caderno assinalando o dia em questão (cf. Anexo 2 A III – Figura IV). Findas as tarefas, o calendário comum foi afixado na parede da sala (cf. Anexo 2 A III – Figura V). Torna-se relevante referir que todos os meses era distribuído um novo calendário aos discentes, realizando estes novamente as

contagens e a respetiva escrita e colagem, bem como reformulado o calendário comum. Refletindo sobre a reflexão na reflexão na ação e tendo também em conta as restantes introspeções de avaliação deste recurso a mestranda concluiu que a sua introdução foi uma mais valia pois proporcionou a estimulação do desenvolvimento progressivo de noções temporais que todos os alunos revelavam dificuldade. Considera assim que este recurso se verificou importante para o progresso dos discentes, ajudando no desenvolvimento dos objetos enunciados, e que se tornou numa rotina positiva sendo que todos os dias eles referiam que tinha de ser preenchido o calendário revelando gosto pela tarefa. A supervisanda concluiu assim, através da análise retrospectiva e prospetiva da sua prática, que os recursos materiais, tal como mencionado no segundo subcapítulo do primeiro capítulo, devem ser bem escolhidos tendo em conta a pertinência da sua utilidade, a capacidade de corresponder às necessidades efetivas da turma sendo capaz de “ (...) suprimir a falta de conceitos e ideias relevantes à aprendizagem” (Flores, 2013b, p.15) favorecendo a aquisição de saberes.

A oitava atividade enquadrou-se no domínio da Iniciação à Educação Literária, pertencente à área curricular de Português, e teve como principais objetivos o fomento pelo desenvolvimento da capacidade de antecipar conteúdos com base nas ilustrações, de recontar uma história segundo a sequência temporal e de interpretar a mensagem de uma história. Desta forma assentou na exploração da narrativa “O Coelho Branco” de António Torrado. A estratégia selecionada para a sua análise foi, inicialmente, a exploração dos aspetos paratextuais. Desta forma, a docente estagiária começou por revelar a capa e questionou qual o seu nome fazendo o mesmo procedimento para a contracapa. De seguida interrogou se os discentes sabiam como se chamavam os indivíduos que escreviam e ilustravam livros. Após a escuta das respostas direcionou a reflexão dos alunos para os elementos que a capa e a contracapa continham procurando estabelecer um diálogo em que estes realizassem conjeturas acerca do assunto que a história ia tratar. Posteriormente referiu que a ia ler e que só no final revelaria as



imagens. Esta ação foi pensada e teve como principal intenção proporcionar que os discentes pudessem desfrutar da leitura imaginando as representações sem estarem condicionados pelas ilustrações reais. Este propósito aconteceu, como vai ser referido na atividade seguinte, sendo que durante a narração foi notório o envolvimento dos alunos e a satisfação pela sua escuta. Finalizada a leitura foi efetuado, em conjunto, o reconto da mesma bem como a revelação das imagens, elaboradas questões de reflexão acerca da mensagem da história e efetuado o confronto das ideias iniciais dos alunos sobre a narrativa. Importa referir que toda esta dinâmica possibilitou o desenvolvimento de capacidades associadas aos objetivos enunciados sendo que os alunos revelaram a compreensão total da mensagem da narrativa intervindo com opiniões de reprovação e incompreensão à atitude dos restantes animais. Refletindo pós-ação e sobre a reflexão na ação, a supervisanda compreendeu a importância das estratégias de antecipação de conteúdos com base nas ilustrações visto serem promotoras do fomento da curiosidade dos discentes, voltadas para a leitura. Para além disso possibilitam ainda o estímulo pela capacidade de reflexão e atenção aos diferentes pormenores. Comprovou ainda que neste tipo de tarefas é imprescindível a realização de uma leitura expressiva no sentido de permitir o envolvimento e entusiasmo total na tarefa por parte dos alunos, episódios que aconteceram. Um aspeto menos positivo que deve ser salientado relacionou-se com o facto da estagiária ter revelado pouco despreendimento da planificação. Durante o tempo de diálogo os alunos compreenderam de tal modo a história que avançaram rapidamente para o reconto da mesma não referindo, por vezes, alguns pormenores que também não era imprescindíveis, no sentido de poderem avançar rapidamente e poderem dar a sua opinião acerca da sua mensagem. Contudo, a mestrande sempre que os discentes iniciavam a formulação do seu ponto de vista referia que antes disso era necessário referir os pormenores acerca do reconto que ainda não tinham sido mencionados. Isto conduziu ao aumento do tempo da tarefa num assunto em que os alunos já não estavam totalmente interessados e do qual já tinham compreendido tornando-se irrelevante

(Arends, 1995). Posteriormente, quando estava prestes a terminar o diálogo já se evidenciava algum cansaço e falta de atenção à tarefa expositiva. Refletindo sobre este aspeto a supervisanda compreendeu que não colocou em prática a pedagogia de escuta referida no segundo subcapítulo do primeiro capítulo deste relatório. Posto isto percebeu que esta ação é indispensável revelando-se um aspeto fundamental da prática uma vez que favorece o processo de ensino e aprendizagem permitindo colocar a criança no centro do processo dando valor às suas necessidades visto a escuta possibilitar “ (...) considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada” (Oliveira-Formosinho, *s.a.*, p.127). Deste modo, esta revelou-se uma das maiores aprendizagens inerentes ao desenvolvimento desta tarefa.

As próximas três tarefas que vão ser descritas estiveram relacionadas com a exploração da história referida na exposição anterior estabelecendo-se de novo a interdisciplinaridade entre diferentes áreas curriculares tendo em conta o trabalho de outros conteúdos partindo-se de um mesmo tema inicial. Estas ações são bastante importantes pois permitem a articulação de assuntos de modo unificado, tendo sido novamente proporcionada a criação de aprendizagens integradas e integradoras, com base no desenvolvimento de outras competências no âmbito de outras disciplinas impedindo “ (...) a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras (...) ” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.26). Assim, as duas primeiras atividades que vão ser refletidas relacionaram-se com a área curricular de Expressão Artística mais propriamente com a Expressão Plástica.

A nona tarefa foi efetuada logo após a exploração da história e teve como propósito a realização de livros individuais sobre a narrativa, apenas com desenhos visto que os alunos ainda não dominavam a escrita. Deste modo formularam-se objetivos como promover o desenvolvimento da capacidade de utilizar e descobrir diferentes técnicas para desenhar e pintar (pó de giz; lápis de cera, etc), de recorrer ao desenho para representar uma história e da

capacidade de recorte. Esta última capacidade referida revelava-se, como referido no segundo subcapítulo da caracterização da instituição de estágio, uma dificuldade para a maioria dos alunos sendo que sempre que era possível realizar tarefas que incorporavam este estímulo estas eram desenvolvidas. É relevante salientar que esta atividade teve ainda como principal propósito estimular o gosto pela leitura e possibilitar que os discentes pudessem partilhar com os pais diálogos sobre experiências leitoras visto que, após o término do livro, foi proposto que os alunos os levassem para casa incentivando-se a interação criança-adulto mais propriamente com a família. No que se refere à organização da turma cada discente se encontrava na sua mesa de trabalho, com o seu material, e a docente estagiária, após a explicação da tarefa, distribuiu duas folhas com retângulos a cada um, para que iniciassem os desenhos, circulando e atendendo depois às suas questões. O número de retângulos relacionava-se com todas as situações principais ocorridas na narrativa. Importa ainda referir que o livro foi circulando pelos alunos podendo estes observá-lo mais do que uma vez. Após o término de todos os desenhos, que se verificaram distintos notando-se que a maioria utilizou a sua imaginação decorrente, como já referido, do facto das imagens não terem sido logo reveladas durante a primeira leitura, cada discente recortou os retângulos das respetivas representações, tendo em conta as margens, e posteriormente colocou-as por ordem sequencial. De seguida foram distribuídos dois retângulos em cartolina para a realização da capa e da contracapa. Concluídas todas as etapas, os discentes juntaram todo o trabalho e a estagiária realizou, com o furador, dois furos nas folhas ajudando de seguida cada discente a colocar um fio de rafia em volta das mesmas para as prender (cf. Anexo 2 A III – Figura VI). É importante salientar que nem todos os alunos terminaram a tarefa neste dia devido ao facto desta ser extensa contudo, a mestranda já tinha previsto esta situação, e durante a semana nos períodos em que existia algum tempo disponível os discentes que ainda não tinham terminado foram acabando as suas produções sendo que os outros realizaram outras tarefas. Refletindo sobre a reflexão na ação a mestranda

concluiu que este trabalho foi bastante motivador para os alunos uma vez que eles se mostraram bastante empenhados pois sabiam que o seu trabalho ia ser visto pelos pais, desenvolvendo os objetivos propostos. Para além disso revelavam-se ansiosos para contarem a narrativa aos familiares. Deste modo, a supervisanda considera que este tipo de tarefas que possibilita a articulação com a família são muito importantes devendo, por isso, ser promovidas sempre que possível. Esta afirmação justifica-se pelo facto de para além destas atividades criarem empenho nos discentes permitirem que os pais acompanhem o progresso dos filhos bem como as aprendizagens que realizam criando diálogos promotores de incentivo e partilha de experiências. De igual modo os alunos ficam orgulhosos por poderem mostrar as suas produções aos pais, como foi notório. Apesar de nem todos os discentes terem levado as suas produções para casa, devido à indicação da orientadora cooperante neste sentido, esta tarefa permitiu que a mestranda desenvolvesse competências profissionais ligadas ao estímulo desta interação pelo facto de a reação dos alunos e o seu nível de implicação e gosto pelo trabalho ter sido muito positiva.

A décima tarefa também se enquadrou na área de Expressão Plástica, como já referido, e relacionou-se com a decoração de máscaras com o propósito de ser realizada uma dramatização da história “O Coelho Branco” de António Torrado. Assim foram formulados objetivos como promover o desenvolvimento da capacidade de recorte e pintar na mesma direção respeitando as margens, sendo ambas dificuldades da maioria dos alunos. Antes do início do trabalho foram realizados grupos de trabalho uma vez que para que todos pudessem participar na dramatização era necessário proceder-se a esta ação. Assim, a docente estagiária optou por realizar os grupos por forma a equilibrá-los. Como alguns alunos estavam no tempo de apoio foram apenas formados dois grupos de seis elementos, os necessários para que cada um tivesse uma personagem. Posteriormente foi estabelecido um diálogo de escolha das personagens. Este assentou na base do respeito e da flexibilização sendo que a estagiária incentivou estas práticas sempre que

existia um pequeno conflito onde mais do que um aluno queria ficar com uma personagem. Desta forma tentou apelar à sensibilização dos discentes estimulando o pensamento de que para uma próxima escolhia o outro. Esta estratégia de gestão do grupo funcionou bem sendo que rapidamente se avançou para outras questões sem que nenhum aluno tenha ficado magoado. Posteriormente, a estagiária distribuiu as respectivas máscaras e a decoração foi iniciada. À medida que os alunos iam terminando a estagiária cedeu um pau de espetada a cada um a fim de que estes colassem na sua máscara para que a pudessem segurar. Refletindo sobre a reflexão na ação a supervisanda concluiu que a estratégia de ter sido ela a organizar os grupos foi bem sucedida pois possibilitou que os alunos mais acanhados fossem incentivados pelos seus pares, possibilitando a ação ao nível do conceito da zona de desenvolvimento próximo referido no segundo subcapítulo do enquadramento teórico concetual, tendo existido igual sucesso nos dois grupos durante a dramatização, como vai ser referido a seguir. De igual modo foi notória a concentração e o empenho pelos alunos na decoração tendo sido desenvolvidos os objetivos propostos tanto no recorte como na pintura (cf. Anexo 2 A IV – Figura VII e Figura VIII). Este aspeto relacionou-se com o facto de os alunos saberem claramente para que estavam a realizar a tarefa mas também por terem conhecimento de que as suas máscaras iam ser apreciadas pelos colegas e posteriormente afixadas na sala (cf. Anexo 2 A IV – Figura IX), sendo este último aspeto importante para que os alunos se sintam bem na própria sala (Arends, 1995) e desenvolvam a noção de pertença ao grupo. Desta forma a mestranda conclui que estas motivações são importantes para a qualidade do trabalho dos discentes.

A décima primeira tarefa, envolvida na explanação de atividades interdisciplinares, esteve relacionada com a dramatização da história, como é possível constatar pela descrição anterior. Os objetivos propostos relacionaram-se com a promoção do desenvolvimento da capacidade de interpretar a personagem de uma história e de adotar o discurso, tom de voz, sons e atitudes tendo em conta as características da personagem. Quando os

alunos terminaram as suas máscaras foi cedido um pequeno tempo para que estes pudessem ensaiar sendo que a docente estagiária passou pelos dois grupos incentivando e estimulando o seu trabalho. De seguida foi iniciada a dramatização. Os elementos do primeiro grupo colocaram-se em frente às carteiras e iniciaram a sua interpretação sendo que os outros alunos assistiam. No final procedeu-se à troca. Importa referir que a mestranda foi a narradora devido ao facto de o número de alunos da turma ser reduzido. Refletindo pós-ação a supervisanda concluiu que a formulação dos grupos, tal como já referido foi importante devido à interação possibilita entre as crianças. Do mesmo modo reflete que se tivesse existido mais tempo para o ensaio, uma vez que as duas tarefas de plástica e a dramatização, que não estavam planeadas realizar-se no mesmo dia se não tivesse ocorrido um imprevisto, ocuparam o tempo apenas destinado à dramatização, teria sido mais proveitoso para os discentes. Contudo, salienta que apesar deste facto foram desenvolvidas competências relacionadas com os objetivos propostos tendo-se evidenciado no entanto a necessidade de realizar mais tarefas neste âmbito para estimular a expressividade dos discentes, algo que se revelou ser também uma prioridade. Finda esta descrição das atividades interdisciplinares, importa referir a importância da integração curricular que foi possibilitada em todas estas três atividades descritas e refletidas. Como é possível constatar, pelo referido, em todas elas existiu sucesso, desenvolvimento de competências e empenho dos discentes pois eles trabalharam sempre completamente envolvidos devido ao facto de saberem claramente de onde tinha partido o desenvolvimento de todas as tarefas posteriores bem como qual a intenção de cada atividade. Ou seja, foi proporcionado uma continuidade educativa com base em saberes já construídos. Desta forma foram adquiridos diversos conhecimentos pelos discentes, como referido em cada tarefa, e promovidas diferentes interações sem fragmentar saberes proporcionando a realização de aprendizagens significativas, pois todas elas se relacionavam, agindo-se ao nível do “ (...) princípio epistemológico da integração de saberes” (Pombo, Guimarães &

Levy, 1993, p.23). Esta foi sem dúvida uma das maiores aprendizagens da supervisanda em torno das diferentes tarefas referidas, neste capítulo, no âmbito da interdisciplinaridade.

A décima segunda ação que vai descrita e refletida não se resume apenas a uma atividade mas antes à relação entre várias pois a principal intenção desta análise é retratar a importância da existência de um fio condutor entre as diferentes atividades exercidas ao longo de uma semana para o sucesso da aprendizagem dos discentes. Deste modo, esta descrição vai englobar a enunciação de um exemplo de ligação de tarefas bem como a reflexão sobre o estabelecimento desta conexão. Tendo em consideração esta ação e tendo conhecimento do seu benefício, pela reflexão sobre a prática e pelo facto de ter sido várias vezes um tema discutido entre a mestrande e a supervisora, a estagiária levou a cabo, várias vezes, a realização desta articulação. A semana de trabalho a ser refletida, iniciada na quarta-feira, após a prova de avaliação de matemática, começou com a aprendizagem da letra “r”. Este conteúdo associado ao tema do natal foram o mote para a realização do fio condutor. A mestrande levou para a sala dois recursos principais, que estiverem presentes ao longo de toda a semana, sendo que o primeiro era a imagem de um menino chamado Romeu, nome escolhido devido ao facto de possuir a letra que ia ser aprendida e, o segundo, uma árvore de natal, pertencente à personagem. Esta árvore continha várias bolas e uma estrela, sendo que estes objetos encontravam-se numerados de um a seis, tendo sido referido à turma que esta era especial pois o Romeu quis retratar nela algumas tarefas que mais gostava de fazer tendo intenção de partilhar com os seus amigos. Contudo, as bolas, que continham as tarefas, possuíam uma ordem de revelação que se baseava no seguimento da disposição sequencial dos numerais. Para além disso existia a condição de que só era possível passar para a tarefa seguinte quando a primeira estivesse efetuada com sucesso. A supervisanda mediu, ao longo da semana, a revelação das bolas consoante os conteúdos que tinha de trabalhar. Deste modo, ao longo dos três dias, os trabalhos eram sempre iniciados tendo em conta a proposta do Romeu,

através da exploração de uma bola de natal (cf. Anexo 2 A V – Figura X), estabelecendo-se o tal fio condutor. Importa referir que ao longo deste período foram trabalhados diversos temas e conteúdos, tal como já referido, da maioria das áreas curriculares, em diferentes domínios. O que se destacou foi o estabelecimento relacional entre todas as atividades. Mesmo as diversas fichas de trabalho que foram construídas incorporaram personagens ou figuras referentes aos recursos e ao fio condutor criado durante a semana. Refletindo pós-ação e sobre a reflexão na reflexão na ação, a mestranda compreendeu que o estabelecimento deste fio condutor se revelou motivador favorecendo o processo de ensino e aprendizagem uma vez que permitiu que a passagem para outros assuntos tivesse sempre como ponto de referência algo que era familiar aos alunos. Deste modo, a mudança de conteúdos e a relação entre as áreas disciplinares foi facilitada e efetuada de forma não fragmentada, tal como é possibilitado na interdisciplinaridade como já referido. Esta ação, apesar de ser mais lúdica, devendo ser explorada pelo facto de os discentes ainda se encontrarem numa fase onde, apesar de não ser tão marcada, impera a fantasia como explanado no segundo subcapítulo da caracterização geral da instituição de estágio, não distraiu os alunos e permitiu de igual forma o desenvolvimento de competências estipuladas. Esta aquisição, tal como foi constatado no prática, até foi realizada de modo mais facilitado devido ao facto de os alunos estarem sempre motivados para a tarefa seguinte empenhando-se na sua realização para que pudesse ser efetuada outra. Assim os discentes encararam a aprendizagem como um desafio ao qual queriam corresponder desenvolvendo gosto pela aquisição de saberes. Posto isto, a supervisanda considera que esta foi uma aprendizagem bastante pertinente para a seu futuro profissional pois permitiu que o seu espírito crítico em relação aos recursos escolhidos bem como às figuras ou questões a formular em diversos recursos, como fichas de trabalho, possuam uma ligação com tópicos que vão ser explorados nessa semana em vez de procurar outros que não se relacionem de forma alguma com o assunto.



A décima terceira atividade constitui-se a última que vai ser descrita e refletida tendo sido também uma das últimas intervenções da mestrandia. Esta associou-se à exploração de sólidos geométricos e teve como principais objetivos promover o desenvolvimento da capacidade de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças, de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos, de identificar poliedros e não poliedros e de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos. Importa referir que dias antes à realização deste trabalho já tinha existido uma breve introdução ao tópico a tratar com a exploração de materiais do dia a dia incentivando-se ao seu agrupamento de acordo com vários critérios entre eles a forma ou o tamanho. A estratégia escolhida para o desenvolvimento da tarefa prendeu-se com o estímulo de um pensamento reflexivo possibilitando que através desta interação os alunos pudessem construir o seu próprio conhecimento. Desta forma todos os recursos assim como o espaço foram apropriados para esta ação. A docente estagiária colocou uma mesa de trabalho bem como os sólidos geométricos em frente às secretárias dos discentes de modo a que estivessem visíveis a todos sendo que estes se encontravam dispostos nos seus locais habituais. Posteriormente, no sentido de favorecer o desenvolvimento da estratégia enunciada, a estagiária adotou um discurso onde ia efetuando diferentes questões todas interligadas e suportadas pelas respostas e conclusões anteriores. Assim iniciou o diálogo questionando se os discentes sabiam qual o nome de cada sólido geométrico e qual a designação do conjunto dos objetos, sendo que sempre que necessário os alunos podiam manipulá-los para esclarecer dúvidas como aconteceu. Após uma reflexão conjunta, visto que algumas denominações eram desconhecidas uma vez que esta era a primeira aprendizagem formal acerca destes aspetos, questionou se era possível efetuar uma divisão dos mesmos tendo em conta algumas semelhanças. Os discentes que participaram tendo em conta as regras de participação oral foram realizando as suas conjeturas, justificando o motivo da escolha, sendo que os restantes colegas iam dando a sua opinião. Esta ação

teve como principal intenção proporcionar um primeiro contacto com os sólidos e, tendo em conta as ações posteriores que vão ser mencionadas, estimular a reflexão dos alunos para as divisões feitas ou as que poderiam surgir tendo em conta critérios e semelhanças científicas. De seguida, após todos estarem de acordo com a divisão feita a docente estagiária propôs verificar se todos os sólidos deslizavam ou rolavam, desta forma colocou a tampa de uma caixa inclinada em cima da mesa e antes do início da tarefa esclareceu o significado dos dois termos. Posteriormente manipulando os sólidos em diferentes posições questionou se rolavam ou deslizavam e perguntou se eles sabiam o porquê no sentido de promover o seu pensamento. Ao longo desta tarefa evidenciou-se um nível de implicação muito alto dos discentes, todos estavam concentrados e rapidamente compreenderam que as condições de rolar e deslizar estavam claramente relacionadas com as superfícies planas e curvas dos sólidos. No final da tarefa a mestrandia ia realizar novamente algumas comparações entre os alguns sólidos geométricos, como por exemplo o cilindro e o cone, no sentido de possibilitar que estes compreendessem completamente as razões para o deslize ou rolamento contudo, como eles já tinham compreendido na perfeição, avançou esta etapa tendo revelado capacidade para flexibilizar a planificação em função dos interesses dos discentes. Caso não o tivesse feito talvez conduzisse à desmotivação dos alunos, como aconteceu na tarefa da exploração da história “O Coelho Branco”, visto estar a insistir numa tarefa que eles já tinham percebido. Deste modo, avançou para a questão seguinte e pediu aos discentes que realizassem uma nova divisão dos sólidos com dois grupos tendo em conta as características dos que rolavam e deslizavam e só rolavam e de seguida os que apenas deslizavam. Seguidamente a docente estagiária referiu que aqueles dois grupos tinham nomes distintos sendo o primeiro se designava de não poliedro e o segundo de poliedro. Posteriormente foi realizado um pequeno confronto acerca da nova divisão feita considerando as características aprendidas e a divisória inicial compreendendo os alunos a razão desta divisão bem como o motivo científico

de alguns compartimentos realizados por eles. Por fim incitou os discentes a refletiram sobre a forma das superfícies e bases dos sólidos geométricos possibilitando que estes compreendessem que os sólidos são constituídos por figuras geométricas. Esta noção também foi claramente compreendida pois foi possibilitado que os alunos manipulassem os sólidos procedendo-se também à realização, no quadro, da delimitação de algumas superfícies e bases para possibilitar um entendimento concreto. Refletindo pós ação e sobre a reflexão na reflexão na ação a mestrandia compreendeu, verificando na prática, o impacto deste tipo de tarefa que inclui a realização destes raciocínios. Como já referido os alunos estiverem sempre atentos sendo que isto se relacionou com o facto de terem estado sempre ativos na sua própria aprendizagem. A docente estagiária funcionou então apenas como uma mediadora da aprendizagem que eles estavam a efetuar estimulando-os ao máximo no desenvolvimento das suas capacidades agindo ao nível do socioconstrutivismo como referido no segundo subcapítulo do primeiro capítulo do relatório. Estas estratégias são muito relevantes e durante toda a prática, como é possível constatar ao longo das diferentes descrições de atividades, revelou-se essencial tendo permitido que os discentes estivessem constantemente motivados possibilitando também que eles se tornassem mais reflexivos e críticos nos diversos diálogos estabelecidos querendo, em vários momentos, partilhar sempre o seu raciocínio. Deste modo foi possível agir ao nível de uma pedagogia para a autonomia, como referido no primeiro capítulo, visto que “ (...) o professor deve partilhar o seu saber pedagógico e envolver os alunos na descoberta do processo de ensino e aprendizagem (...) promovendo uma visão crítica da pedagogia” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006, p.26). É importante referir assim que os resultados destas ações referidas bem como das interações estabelecidas com os alunos, também referidas no subcapítulo já mencionado, foram extremamente positivas pois para além da implicação já referida dos discentes foi possível verificar a compreensão total de todos os conceitos. Esta afirmação justifica-se pelo facto de nas atividades seguintes de aplicação de conhecimentos

efetuados a maioria dos alunos ter revelado um ótimo desempenho, tendo sido notório o desenvolvimento das capacidades enunciadas. Assim, a aprendizagem mostrou-se significativa sendo que para isso também contribuiu a manipulação dos objetos e a relação entre os três estilos de aprendizagem já referidos atendendo a todos e possibilitando a obtenção de um maior sucesso. Por fim, importa referir outra aprendizagem importante para a mestranda constada na prática que foi a colocação em prática de uma pedagogia de escuta e da consequente flexibilização da planificação em função dos alunos. O facto de não ter realizado a etapa planificada devido ao facto deles já terem compreendido possibilitou que a supervisanda escutasse os alunos e agisse tendo em conta os interesses e ritmos de aprendizagem. Deste modo a mestranda conclui que, toda a sua ação, que foi sustentada por várias reflexões e investigações sobre a própria prática, lhe permitiu agir como uma profissional que se inscreve no paradigma crítico e reflexivo, mencionado no enquadramento teórico e concetual, e ter consciência de que, no futuro, necessita sempre de continuar a aprimorar práticas no sentido de ser uma melhor professora.

No decorrer das diversas descrições e reflexões das atividades é possível verificar que se privilegiou o atendimento aos interesses e necessidades dos discentes, destacados no segundo subcapítulo da caracterização geral da instituição de estágio. De facto, foram realizadas atividades que tiveram em vista o desenvolvimento das carências evidenciadas tanto ao nível do comportamento, do cumprimento de regras, do estímulo pela capacidade de concentração e atenção, do reconto sequencial de histórias, da capacidade de recorte, do fomento pelo trabalho em equipa bem como do desenvolvimento do gosto pelo trabalho. Terminado o período de estágio foi possível constatar que as dificuldades referidas foram sendo superadas, na sua maioria, pela grande parte dos alunos. Para além disso é também importante ressaltar, como já referido, que os discentes, no final da prática pedagógica, revelavam ser capazes de realizar pensamentos reflexivos de maior complexidade sendo críticos em relação aos trabalhos propostos formulando as suas próprias

questões e pensamentos. A formanda reflete que este facto esteve diretamente relacionado com a realização de diversas tarefas promotoras do desenvolvimento de raciocínios reflexivos e que permitiram, através de diferentes estímulos interativos, que os alunos fossem construtores ativos da sua aprendizagem despertando o seu sentido crítico, como é possível verificar nas diversas descrições.

Para além dos referidos aspetos é também possível constatar que foi concedida especial atenção ao desenvolvimento de tarefas com cariz interdisciplinar, defendidas no primeiro capítulo deste relatório, capazes de proporcionar a aquisição de saberes integrados e integradores com o estabelecimento de “ (...) pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.16). Assim foi possibilitado que a partir de um mesmo tema se desenvolvessem outras capacidades características de outras áreas curriculares proporcionando-se o desenvolvimento de uma visão unitária do mundo. Deste modo foi verificado que as diversas aprendizagens foram sendo efetuadas de forma significativa e articulada pelos alunos, tal como relatado, contribuindo para o seu favorecimento.

A mestranda considera que todos estes aspetos mencionados apenas foram possíveis pelo facto de os discentes terem sido colocados no centro do processo de ensino e aprendizagem uma vez que todas as ações se voltaram para as suas necessidades e para o sucesso do ensino e do desenvolvimento de saberes, tendo sido esta uma das maiores aprendizagens efetuadas durante este estágio pedagógico.

Importa referir ainda que o privilégio por diferentes ações que incluíram a utilização de diferentes estilos de aprendizagem permitiram agir ao nível da diferenciação pedagógica, como também indicado no primeiro capítulo, uma vez que proporcionaram atender aos diferentes alunos. Para além disso as várias junções de tarefas que incorporaram a conjugação da audição e visualização bem como da manipulação ajudaram a superar uma das maiores dificuldades apuradas que se relacionava com a falta de atenção e

concentração. Deste modo foi também tido em consideração o respeito pelos interesses dos discentes uma vez que esta ação permitiu o desenvolvimento de tarefas lúdicas e práticas. Tudo isto contribuiu para aquisição de informação bem como para o aumento da motivação para aprender visto que “ (...) a conquista do sucesso reforça a motivação” (Estanqueiro, 2010, p.11). Contudo, é relevante salientar que a pedagogia diferenciada não foi apenas efetuada a este nível sendo que na própria ação foi várias vezes desenvolvida. Ou seja, quando se verificava que alguns alunos não estavam a compreender determinada tarefa devido ao facto de não terem compreendido ainda conceitos anteriores que suportavam aquela nova aprendizagem eram adotadas ações que incluíam outra metodologia de ensino no sentido de rever os conteúdos onde se verificavam essas dificuldades. Assim, tal como destacado no primeiro capítulo, foi novamente desenvolvido um ensino que teve como base o respeito pelas capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno.

A gestão das diferentes dimensões do ambiente educativo, desde a gestão do grupo, com o estabelecimento de regras, das interações de estímulo ao desenvolvimento da autonomia e da aquisição de saberes, da gestão do espaço do tempo e da escolha dos recursos, que devem ser adequados aos conteúdos e às características da própria turma, foram igualmente importantes para a realização destas transformações, como é possível verificar ao longo das reflexões.

Por fim é pertinente salientar que a realização destas práticas enunciadas permitiram que a mestrandia compreendesse a importância de observar e escutar os alunos bem como de orientar e flexibilizar a sua ação tendo em conta as evidências que surgem da prática no sentido de se descentralizar de si tendo como foco o aluno visto que “educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver o máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (*ibid.*, p.13). Os progressos alcançados tanto da parte dos alunos bem como pela aquisição de novas competências profissionais pela formanda, tendo em conta a formação do perfil de professor crítico e reflexivo, salientam a

dimensão recíproca do ensino, visto que as aprendizagens não se ficam pela parte dos discentes. Estes só foram possibilitados devido à utilização da metodologia de investigação-ação na sua dimensão Cíclica, mencionada no primeiro capítulo, através da recorrência às etapas do processo educativo, bem como ao desenvolvimento e aplicação das diferentes estratégias supervisivas. No seguinte subcapítulo vai ser concedida especial atenção ao uso desta metodologia e práticas imprescindíveis para o processo educacional efetuadas durante o estágio.

### 3.2. Reflexão do uso da metodologia de investigação-ação e das estratégias supervisivas no desenvolvimento da prática e na formação do perfil profissional

O suporte do sucesso do ensino e da aprendizagem tendo em vista a ação do professor associada ao paradigma profissional crítico e reflexivo assenta no uso da metodologia de investigação-ação, como explanado no primeiro capítulo deste relatório. Durante o estágio pedagógico a prática da investigação-ação tendo em conta os diferentes ciclos reflexivos, inerentes às etapas do processo educativo, associada à utilização da investigação-ação como estratégia supervisiva incluindo-se as restantes ações de supervisão permitiram desenvolver uma ação focada nos discentes a par da construção do perfil profissional da formanda considerando o paradigma defendido. Estes últimos factos são possíveis de serem constatados nas descrições e reflexões de atividades efetuadas no subcapítulo anterior. Este subcapítulo pretende realçar a importância do uso da metodologia referida e das estratégias de supervisão importantes para o processo de construção de competências profissionais tendo também em conta a colaboração de profissionais mais experientes, orientador cooperante e supervisora, e as diferentes reflexões individuais elaboradas.

Encarando as aprendizagens efetuadas no estágio pedagógico de Educação de Infância, a mestranda já tinha em consideração que a definição de prioridades e de estratégias, para o trabalho de diferentes conteúdos de áreas curriculares disciplinares, tinham de ter por base as evidências recolhidas da turma. Só deste modo é que era possível planificar a ação educativa com vista ao sucesso. Desta forma, as diferentes planificações efetuadas tiveram sempre como suporte a observação dos discentes e diferentes reflexões acerca das avaliações das suas aprendizagens bem como das próprias práticas realizadas pela formanda em tríade, díade e de modo individual, evidenciando-se a investigação-ação nas dimensões Cíclica e Participativa e Colaborativa, já mencionadas no capítulo um.

Durante o período de observação estabelecido, devendo este ser a primeira etapa exercida tal como referido no primeiro capítulo, a mestranda foi recolhendo diversas informações acerca dos discentes com o objetivo de posteriormente orientar as suas ações em prol do favorecimento do sucesso da turma. Deste modo procedeu à referida recolha de modo direto, em contexto, e indireto realizando diversas reflexões com a orientadora cooperante e analisando documentos como processos individuais dos alunos. As informações foram sendo registadas em diversas notas de campo elaboradas que depois suportaram o início das ações da formanda. Deste modo, as notas de campo iniciais (cf. Anexo 2 VI e VII) constatavam a urgência de serem definidas regras no sentido dos atores compreenderem os seus papéis e serem criadas condições propícias à aprendizagem. Estas evidências sustentaram a primeira ação da estagiária sendo que, após a prioridade definida tendo também sido refletida em tríade, a estratégia levada a cabo para os resultados que se pretendiam assentou na realização de regras de comportamento em conjunto com os discentes (cf. Anexo 2 A VIII). Paralelamente, através deste registo contínuo de informação que originou a realização de diversas notas de campo (cf. Anexo B I) também foi identificada a necessidade de conceber recursos que ajudassem os alunos a ficarem concentrados nas tarefas evidenciando-se também urgência em juntar o



estímulo visual à audição e de os envolver na aprendizagem através da prática (cf. Anexo 2 B I – Notas de campo de 10 de Outubro). Deste modo a mestranda tendo em conta estas carências ajustou a sua ação elaborando recursos que captassem a atenção e permitissem unir estes estilos de aprendizagem (cf. Anexo A 2 IX) no sentido de favorecer a aquisição de saberes facto que aconteceu. Posto isto a mestranda verificou na prática, como já salientado, a importância do processo de observação uma vez que possibilita a identificação de novas carências e interesses dos alunos que devem ser tidos em conta na formulação de objetivos e na delineação da ação.

Um outro aspeto importante, no que se refere à delineação da ação, e que é relevante referir prendeu-se com o estabelecimento de fios condutores entre semanas de trabalho e os próprios dias no decorrer de diferentes tarefas de áreas curriculares distintas. Ao longo das diversas semanas de intervenção a formanda foi alertada pela supervisora, através de vários *feedbacks* recebidos, para este facto pois as suas planificações não tinham a existência desta ligação (cf. Anexo 2 B II – Planificação de 31 de Outubro e Planificação de 6 de Novembro) sendo que a ação podia beneficiar ainda mais o sucesso da aprendizagem, aspeto já referido no anterior subcapítulo. Refletindo sobre este aspeto uma vez que as atividades de supervisão têm como objetivo “ (...) indagar e melhorar a qualidade educativa” (Vieira & Moreira, 2011, p.11) através da partilha e coconstrução de saberes entre supervisor e supervisanda, a formanda passou a ter em consideração este facto planificando, sempre que possível, tarefas fluídas com existência deste elo de ligação (cf. Anexo 2 A X).

De igual forma, decorrente dos processos individuais reflexivos e da avaliação da sua prática e da aprendizagem e implicação dos discentes, a mestranda começou a repensar a sua ação bem como a delineação de estratégias tendo em conta a promoção de tarefas interdisciplinares, tal como referido no subcapítulo anterior, (cf. Anexo 2 B I – Planificação de 20 Novembro) e com estímulo de raciocínios reflexivos potenciadores de uma

implicação capaz de envolver os alunos na construção da sua aprendizagem, também já salientado anteriormente (cf. Anexo 2 A XI). Este facto evidencia claramente o exercício do terceiro nível de reflexão proposto por Schön (1983, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.358), como referido no capítulo um. Esta reflexão sobre a reflexão na ação que, após a avaliação da prática e das aprendizagens dos discentes também decorrente da observação, conduz o profissional, à investigação de novas ações com o objetivo de reformular outras que já foram colocadas em uso para serem de novo devolvidas operando “ (...) mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias e resultados (...) ” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.366). Do exposto torna-se pertinente refletir sobre os processos de avaliação de resultados efetuados visto estes influenciarem a realização de reflexões e investigações de práticas, tal como referido. A avaliação privilegiada foi a avaliação formativa, referida no primeiro capítulo, sendo que esta era feita no decorrer da própria ação ou através de grelhas de avaliação elaboradas para várias atividades. Inicialmente, as grelhas só continham níveis de avaliação sem espaço para comentários ou observações (cf. Anexo 2 A XII). Todavia, ao longo da prática a mestranda foi constatando a necessidade de colocar uma coluna que incluísse a possibilidade de serem feitas observações (cf. Anexo 2 B III – Grelha de Avaliação I de 20 de Novembro) pois só assim é que era possível fazer uma avaliação formativa capaz de valorizar os processos evolutivos da cada criança e de avaliar a sua ação tendo em conta as necessidades e interesses da turma. Deste forma no início de um novo ciclo era possível reestruturar a prática agindo em conformidade com o observado e refletido (cf. Anexo 2 A XIII).

Ainda no decorrer das reflexões introspetivas sobre a prática, voltadas para a sua reestruturação, é importante referir a pertinência da escrita de narrativas de reflexão individual que igualmente contribuíram para a reflexão acerca de ações e estratégias desenvolvidas orientadas para o crescimento profissional (cf. Anexo 2 A XIV) uma vez que “ (...) as narrativas assumem uma função (...) indagatória” (Vieira & Moreira, 2011, p.40).

No que se refere à ação torna-se necessário salientar a importância das diversas supervisões efetuadas bem como a elaboração de guiões de pré-observação uma vez que contribuíram ativamente para que a mestranda pudesse refletir sobre as suas ações, com base na experiência de um profissional de educação com mais prática, recorrendo à investigação no sentido de as reformular. Deste modo foi revelando uma evolução na gestão do tempo bem como na flexibilização da planificação na própria prática tendo em conta a realização de uma pedagogia de escuta realizada na própria ação em função dos alunos. Para além deste aspeto fulcral é ainda relevante salientar a importância da autonomia concedida pela orientadora cooperante nas diversas tarefas e aulas o que possibilitou, de igual forma, um crescimento profissional pois permitiu a experimentação de diversas estratégias assim como a resolução de diversos inconvenientes decorrentes da prática. De igual forma as diversas reuniões estabelecidas em tríade também contribuíram para este progresso. A narrativa colaborativa elaborada espelha a importância desta interação dinâmica de partilha de saberes para a formação profissional (cf. Anexo 2 B VI – Narrativa colaborativa). Contudo, é relevante mencionar que a narrativa não possui o comentário escrito da orientadora cooperante tendo sido apenas efetuada uma reflexão colaborativa verbal acerca do comentário da tríade. Este facto ocorreu devido ao surgimento de vários imprevistos constrangedores com dinâmica da instituição o que confluía nesta impossibilidade.

Importa referir que as notas de campo, as narrativas de reflexão individual e colaborativa, os guiões de pré-observação e os processos avaliativos efetuados permitiram a elaboração de um diário de formação que retrata a evolução da formação profissional da mestranda e desenvolvimento das suas competências e identidade profissional, tal como referido no primeiro capítulo.

Considerando o que foi explanado neste subcapítulo é possível constatar que o uso da metodologia de investigação-ação bem como da investigação-ação como estratégia supervisiva tendo ainda em conta as restantes foram

determinantes para a formação da mestrandia bem como para a construção da sua identidade profissional. Assim tornam-se processos indispensáveis na formação de professores críticos e reflexivos. Salienta-se ainda que este crescimento profissional se encontra na junção de ambas, como se constata ao longo da reflexão deste subcapítulo, não existindo uma compartimentação direta. Esta afirmação justifica-se pelo facto de a investigação-ação como metodologia, tendo em conta sua característica Cíclica, possibilitar alterar práticas em função da reflexão sobre a própria ação tendo em conta as evidências dos alunos e, como estratégia supervisiva, encarando a dimensão colaborativa e colocando em prática as restantes estratégias, possibilitar a reflexão e a investigação da formação resultante da ação, tal como explanado no primeiro capítulo. Deste modo, é possível proporcionar que os futuros profissionais sejam autónomos nos seus processos de reflexão, agindo-se ao nível de uma pedagogia para a autonomia igualmente referida no capítulo um, e que recorram sempre ao uso da investigação-ação adaptando-se à evolução da sociedade alterando e exercendo práticas adequadas aos seus contextos.

Terminada a exposição dos três capítulos propostos para a realização deste relatório no âmbito do 1º Ciclo é importante refletir sobre as aprendizagens efetuadas ao longo dos dois estágios pedagógicos efetuados. Esta reflexão introspetiva, que vai ser realizada a seguir, tem como principal intenção avaliar o alcance das competências e objetivos enunciados na introdução, previstas para cada nível de educação, assim como a construção de um quadro teórico concetual próprio aliado à formação do perfil de educador de infância e professor.

#### **4. REFLEXÃO FINAL**

A reflexão final, que conclui este relatório de estágio, visa envolver uma introspeção reflexiva acerca dos constrangimentos encontrados, das aprendizagens realizadas e das competências profissionais desenvolvidas no âmbito dos dois estágios pedagógicos realizados uma vez que ambos fazem parte da qualificação profissional do Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente vai ser feita uma breve análise à pertinência deste mestrado dado que inclui a profissionalização em dois perfis sendo relevante salientar a importância da articulação que é possibilitada. Posteriormente vão ser destacadas as especificidades de cada valência bem como as características comuns existentes nomeadamente no desenvolvimento da ação pedagógica, por parte do agente educativo, visto que as práticas reflexivas e investigativas são transversais. De seguida vai existir espaço para a referência às principais dificuldades e constrangimentos encontrados em cada nível de educação bem como as aprendizagens efetuadas. Decorrente desta análise reflexiva, por fim, será concedido espaço de reflexão para o reconhecimento da profissional que se formou bem como para os aspetos que podem ser melhorados na perspetiva de que esta profissão está sempre em mudança, devido ao facto da sociedade evoluir, e, por isso, a sua formação tem de estar constantemente a ser renovada.

A formação de perfil duplo que este mestrado proporcionada é um mais valia pois, apesar de serem dois contextos educativos completamente distintos, é imprescindível ter em consideração que a articulação da Educação de Infância com o 1º Ciclo do Ensino Básico, proporciona às crianças a existência de uma continuidade educativa importante para que não existam fragmentações claras entre níveis de educação. Assim, a mestranda adquiriu a consciência de que a formação do sujeito se inicia desde cedo uma vez que “ (...) é nos primeiros anos de vida que o indivíduo desenvolve grande parte das

suas competências” (Carvalho, 2010, p.57) sendo extremamente importante ter em consideração as aprendizagens anteriormente efetuadas possibilitando uma aprendizagem holística voltada para o sucesso. A formanda constatou na prática, nos dois níveis, que o privilégio pelo saber que as crianças trazem é muito importante sendo que o Educador deve sempre considerar este facto proporcionando uma evolução clara do seu conhecimento de forma harmónica e sem ruturas promovendo o gosto por aprender e querer saber mais possibilitando ainda a compreensão de que todas as aprendizagens não são estaques. Um exemplo muito claro desta exposição verificou-se na prática pedagógica do 1º Ciclo. No período de observação a mestranda verificou inúmeras carências de competências desenvolvidas que já deviam ter sido adquiridas no nível anterior. Deste modo, como exposto nas descrições de atividades deste relatório de estágio, foi necessário estimular o desenvolvimento desse saber tendo em conta o nível onde os discentes se estavam em articulação com as aprendizagens propostas para o 1º Ciclo. Caso esta ação não tivesse sido desenvolvida, tendo sido privilegiada uma ação fragmentada onde se descurasse esta lacuna, talvez o sucesso de ensino não tivesse ocorrido de forma tão rápida e com resultados positivos capaz de possibilitar que os alunos se interessassem pela aprendizagem.

Ao longo da sua formação inicial a mestranda foi também adquirindo a consciência de que, como referido, existem diferenças claras entre os dois níveis de educação mencionados. Os estágios efetuados permitiram consolidar esse conhecimento proporcionando a aquisição de um quadro teórico ciente nesta perspetiva e a formação nos dois perfis.

A Educação de Infância, de facto, tem características muito específicas que requerem o desenvolvimento de uma ação em consonância com as suas particularidades. O facto de não existir um currículo rígido permanecendo o documento das orientações curriculares, em diversas áreas de conteúdo, faz com que o educador possa centrar a sua prática nos interesses e necessidades das crianças planificando a sua ação e reestruturando-a, tendo sempre uma intencionalidade educativa, em prol disso. Do mesmo modo, vários são os

projetos que podem ser criados com base na consideração das evidências surgidas no grupo de crianças no sentido de encorajar o desenvolvimento de novas competências que partiram dos seus interesses. Estes dois aspetos mencionados são referidos na dimensão II do anexo nº1 do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001. As evidências, depois de refletidas e analisadas, são aquelas que vão originar o desenvolvimento de um novo ciclo educativo que deve espelhar essa ligação. Do mesmo modo, a organização do ambiente educativo também é diferente bem como as rotinas. As crianças neste nível têm de ter tempo de jogo espontâneo, visto este período proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens com os seus pares bem como a representação de ações do mundo real, sendo que o próprio espaço é organizado em função disso criando-se diferentes áreas lúdicas. Esses espaços devem também sempre ser alterados conforme a evolução do grupo e os diferentes projetos que possam surgir.

No 1º Ciclo do Ensino Básico existe um currículo definido que se conceptualiza em diferentes programas de distintas áreas curriculares, ou metas, sendo que aquelas aprendizagens previstas que dependem do trabalho dos conteúdos enunciados devem ser efetuadas nos diferentes anos de ensino estipulados. O professor deve assim orientar a sua ação para o trabalho do que é proposto no currículo. Contudo, é importante ter em conta, que o professor deve igualmente desenvolver o currículo tendo em conta os interesses e necessidades dos seus alunos valorizando, como salientado na dimensão II do anexo nº2 do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001 (ponto 2, alínea c), “ (...) a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” no sentido de conceber diferentes estratégias em favor do observado, facto que a formanda comprovou e colocou em prática. Considerando esta afirmação é possível constatar que existe uma semelhança na ação docente com o nível anterior. Esta interação só é possibilitada pelo facto de em ambos as valências existir um sustento da ação com base na mesma metodologia bem como pelo facto de o profissional de educação se

sustentar num paradigma crítico e reflexivo acerca da sua prática tendo sempre em conta o desenvolvimento integral da criança.

A metodologia de investigação-ação é, de facto, aquela que sustenta as práticas dos profissionais de educação e apesar da formanda ter consciência das diferenças existentes entre as duas valências também possui a percepção de que a ação educacional envolve esta ligação pelo facto de as duas, como mencionado, se sustentarem na mesma metodologia. Deste modo, é possível, tal como já referido, que o profissional tendo em conta as especificidades do seu perfil oriente a sua ação para o favorecimento da aquisição de saberes das crianças, considerando também as particularidades dos seus contextos, pois sustenta-se num processo sistemático de “ (...) planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização) ” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.366). Este procedimento permite reestruturar a sua própria ação através da investigação de novas práticas no sentido de proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Importa ainda referir que o profissional ao refletir sobre a sua ação compreende-se melhor podendo também perspetivar que “ (...) ensinar é mais do que um ofício” (Day, 1999, p. 48) sendo antes “ (...) uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas” (*ibidem*). Considerando ainda esta metodologia e a autonomia que esta confere ao Educador é importante salientar a sua pertinência no desenvolvimento da formação dos futuros profissionais, campo onde a mestranda se inclui. Encarando a investigação-ação como uma estratégia supervisiva é possível servir-se dela para se refletir sobre formação em desenvolvimento reformulando igualmente ações no sentido de aprimorar a construção do perfil profissional. As restantes estratégias, que foram desenvolvidas, possibilitam também a obtenção destes resultados no que se refere ao crescimento profissional como é possível constatar ao longo deste relatório. Ainda neste campo torna-se ainda relevante salientar a importância da colaboração formativa entre formanda e supervisor que proporcionou igualmente o estímulo de várias reflexões e



investigações das práticas exercidas visto que “ a actividade do formador articula o dizer com o escutar (...) e tem sempre subjacente a atitude do questionamento como via para a decisão” (Alarcão, 1996, p. 19).

No que se refere às dificuldades e constrangimentos encontrados é importante referir que existiu uma evolução de alguns aspetos nomeadamente no exercício da investigação-ação na sua dimensão Cíclica, com as etapas do processo educativo, do primeiro estágio para o segundo. De facto, como já mencionado no capítulo três deste relatório, a mestranda recorreu à observação dos alunos e a consequente recolha de informação sobre a ação, mesmo até ao nível da avaliação da sua prática, registada nas notas de campo, para sustentar a delineação da prática seguinte e a definição de estratégias de um novo ciclo baseadas em processos reflexivos e investigativos.

No estágio de Educação de Infância esta prática referida foi uma das maiores aprendizagens efetuadas, como é possível constatar na reflexão final do primeiro relatório realizado (cf. Anexo 1). De facto inicialmente foi sentida dificuldade na avaliação das evidências recolhidas e na consequente delineação da ação tendo como sustento o observado. Todavia, após compreendida a dinâmica a mestranda incorporou-a passando a conceber atividades que estivessem claramente relacionadas com as evidências surgidas em vez de pensar noutras que se afastassem do realçado. Desta forma assimilou realmente a importância do processo educativo para o desenvolvimento da ação incluindo esta aprendizagem para o estágio seguinte. Outra dificuldade sentida, nesta valência, foi o alcance de alguma autonomia na gestão do grupo uma vez que a colaboração em tríade não foi totalmente possibilitada. Contudo, a formanda ressalva que esta dificuldade confluiu numa aprendizagem importante para o seu futuro visto que possivelmente podem acontecer situações semelhantes sendo necessário lidar com elas.

No que se refere aos maiores constrangimentos encontrados no 1º Ciclo salienta-se a gestão da turma visto que inicialmente os alunos revelavam

várias carências ao nível das regras de comportamento, tendo sido alguma fonte de desmotivação. Contudo, após várias reflexões em tríade e também com a supervisora institucional, a mestranda começou a encarar este facto como um desafio empenhando-se na reflexão sobre as diversas ações no sentido de investigar práticas que ajudassem a colmatar esta evidência, o que realmente aconteceu como é possível constatar nas diferentes reflexões de atividades no capítulo anterior. Destaca-se também a dificuldade na gestão do tempo e na flexibilização da planificação. De facto inicialmente a formanda encontrou algumas contrariedades na gestão do tempo visto que, inicialmente, a sua administração estava a ser realizada em sua função pelo facto de ter receio que os alunos terminassem as tarefas antes do tempo. Deste modo, planificava um número extenso de tarefas que não se enquadrava no ritmo dos alunos. Após ter refletido várias vezes sobre esta questão compreendeu que esta gestão tem de ser feita em função do aluno e, tendo isto em consideração, conseguiu uma melhoria neste tópico. No que se refere à flexibilidade da planificação a mestranda foi compreendendo no decorrer da própria ação e da reflexão sobre a reflexão na ação os benefícios que esta prática trazia para os discentes. A sua gestão, tendo em conta os ritmos e interesses, dos alunos proporcionou participações mais ativas e empenhadas. Esta prática esteve claramente relacionada com a realização de uma descentralização da mestranda e adoção de uma pedagogia de escuta que foi igualmente uma das maiores aprendizagens realizadas no âmbito dos dois estágios. Deste modo torna-se pertinente referir as aprendizagens mais relevantes efetuadas ao longo das práticas pedagógicas.

Refletindo agora acerca das maiores aprendizagens efetuadas pela formanda ao longo dos dois estágios pedagógicos é possível destacar a relevância da utilização de uma pedagogia de escuta, como foi mencionado. A sua prática proporcionou que as ações efetuadas fossem de encontro às necessidades da turma. De facto, a mestranda tomou consciência de que as crianças é que têm de estar no centro do processo de ensino e aprendizagem e que todas as ações incluindo a delineação de atividades ou estratégias

devem ser voltadas para elas e não para a segurança ou bem estar do adulto. Assim assimilou que “ a escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo (...) procurando uma ética de reciprocidade ” (Oliveira-Formosinho, *s.a.*, p.49). De igual modo constatou a importância de realizar atividades interdisciplinares ou que espelhassem articulações de conteúdos e fios condutores uma vez que estas permitem a aquisição de saberes de forma estruturada e não fragmentada. Por fim é importante destacar o desenvolvimento de competências ligadas a perspetivas socioconstrutivistas. A formanda constatou na ação que esta prática é extremamente importante pois para além de estimular o pensamento reflexivo dos alunos, tornando-os críticos em relação às suas aprendizagens, possibilita a sua implicação total nas tarefas uma vez que estes podem ser ativos na sua aprendizagem, como referido já no primeiro capítulo deste relatório.

Em suma, refletindo sobre o que foi explanado nesta reflexão final, a mestranda conclui que o seu quadro teórico e conceitual, em relação à formação profissional de educadora e professora, foi construído com base no paradigma crítico e reflexivo e que as diversas competências e objetivos propostos, explanados na introdução do relatório, foram alcançados. A profissional que hoje se forma tem consciência de que para permanecer inscrita neste paradigma tem sempre de continuar a formar-se no sentido de proporcionar que a sua identidade profissional bem como as suas competências cresçam na medida em que os tempos também progridem, aspeto referido na dimensão V do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto de 2001, igualmente mencionado no primeiro capítulo do relatório. Para isso deve ter como suporte a metodologia de investigação-ação que permite a realização de práticas adequadas a este perfil conjugando a prática com a teoria. Assim é possível fazer parte da nova profissionalidade referida no enquadramento teórico conceitual voltada para o “ (...) desenvolvimento do seu saber-fazer profissional (...) ” (Day, 1995, p.15).



## BIBLIOGRAFIA

### Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. A. (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Amor, E. (2001). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. (6ªed.). Lisboa: Texto Editores.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Macgraw – Hill de Portugal.

Bertram, A. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério Da Educação (ME), Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Carvalho, A.P.H. (2010). “*Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*”, Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, 355-379.

Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Diogo, F., (2009). *A planificação em organizações escolares*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Flores, P. (2013a). *Novo Paradigma Educacional*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Flores, P. (2013b). *O Desafio do Saber: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo*. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos.

Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um percurso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância*. Dissertação de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança.

Lopes, J. & Silva, H.S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Porto: Edições LIDEL.

Maia, J.S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Morgado, C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (73), 793-812.
- Morgado, C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. *Os Professores e a sua Formação*. (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (*sine anno*). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, E. et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Pombo, O., Guimarães, H.M., Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, D. (2012a). *A investigação-ação na Prática Pedagógica*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ribeiro, D. (2011). Percursos para a autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em Supervisão. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 579-589). Braga, Universidade do Minho.

Roldão, M.C. (2010). *Estratégias de Ensino: O Saber e o agir do professor*. (2ª ed.). V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Tomaz, A.C.T.V.L.B.F. (2007). *“Supervisão Curricular e Cidadania: Novos Desafios à Formação de Professores”*, Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (5ª ed.). Porto: Edições ASA.



## **Documentação legal e outros documentos orientadores**

Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços. (2013). *Projeto Educativo 2013-2014: Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*. Porto: Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços.

Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços. (2011). Organogramas. *Portal da Educação: Maia Digital Ensino Básico*. Consultado a 24 de Novembro de 2013. Acedido em: <http://www.basico.maiadigital.pt/NR/exeres/36171327-A259-4214-A1FA-F4B2EE787AF9,frameless.htm>.

Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços. (2009). *Regulamento Interno 2009-2013*. Porto: Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços.

Decreto-Lei nº 137, de 2 de Julho. (2012). Diário da República nº 126/12 – I Série. Ministério da Educação. *Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 75, de 22 de Abril. (2008). Diário da República nº 79/08 – I Série. Ministério da Educação. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 3, de 7 de Janeiro. (2008). Diário da República nº 4/08 – I Série. Ministério da Educação. *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário visando a criação*

*de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas.*

Decreto-Lei nº 49, de 30 de Agosto. (2005). Diário da República nº 166/05 – I Série – A. Ministério da Educação. *Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*

Decreto-Lei nº 241, de 30 de Agosto. (2001). Diário da República nº 201/01 – I Série – A. Ministério da Educação. *Perfil específico de desempenho profissional de professor do 1º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei nº 240, de 30 de Agosto. (2001). Diário da República nº 201/01 – I Série – A. Ministério da Educação. *Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 46, de 14 de Outubro. (1986). Diário da República nº 237/86 – I Série. Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

DGE (*sine ano*). Programas e Metas Curriculares. *Direcção Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência*. Consultado a 27 Janeiro 2014. Acedido em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>.

Flores, P. & Forte, A. (2013). *Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico 2013-2014*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ribeiro, D. (2012b). *Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar 2012-2013*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

## **ANEXOS**



# ANEXO 2 A I – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Escola Superior Educação – Instituto Politécnico do Porto  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Unidade Curricular: Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

## Guião de Observação

**Observadora:** Ana Cristina Costa

**Data de Observação:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Instituição:** EB 1 da Boucinha

**Nome do professor:** \_\_\_\_\_ **Ano/Turma:** \_\_\_\_ **Disciplina:** \_\_\_\_\_

Dimensões da observação	Questões de observação	Comentários/Reflexões
Constituição do grupo de alunos	<ul style="list-style-type: none"><li>. Quantos alunos constituem o grupo?</li><li>. Qual a idade dos alunos?</li><li>. Existem alunos com NEE? Qual a tipologia apresentada?</li></ul> Integram o grupo em todas as tarefas ou a escola possui uma unidade específica de apoio?	Integram a turma 19 crianças sendo que duas delas chegaram à escola mais tarde. Uma um mês após o início das aulas e uma outra três semanas antes do fim do primeiro período (ambos pertencem a grupos de etnia cigana). Existe apenas um aluno com necessidades educativas

		<p>especiais, diagnosticado com autista, que integra a turma em períodos de tempo estipulados nos diversos dias da semana cerca de 1h15minutos. No restante tempo integra Unidade de Ensino Estruturado do Autismo da escola tendo um plano de educativo individual. Nos momentos de aprendizagem na sala de aula este aluno trabalha conteúdos curriculares estipulados pelo professor no âmbito das suas necessidades e na unidade trabalha competências mais básicas ao nível da educação pré-escolar como a comunicação, higiene, o conhecimento do mundo, entre outras.</p>
<p><b>Organização da sala de aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? Os alunos tiveram possibilidade de escolha do seu local de trabalho?</li> <li>. A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma?</li> <li>. As cadeiras são confortáveis? Existe luz suficiente, espaço de trabalho e fácil circulação entre as mesas na sala de aula?</li> <li>. A aula está organizada de forma a minimizar comportamentos inapropriados?</li> <li>. Existe muito barulho na sala de aula? Os alunos contribuem para o bom ambiente na sala?</li> <li>. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?</li> <li>. Existe acesso direto ao espaço exterior?</li> </ul>	<p>A sala de aula caracteriza-se por ter uma dimensão razoavelmente grande e espaçosa comportando 24 cadeiras e 13 mesas que estão dispostas em “U” sendo que existe uma disposição maior, neste vertente, em redor da sala e uma outra mais pequena no centro. Os lugares dos alunos são definidos pelo professor visto que esta turma revela um nível elevado de desconcentração sendo que o seu ritmo de trabalho é influenciado pelo local de trabalho onde se encontram bem como pelo par que se encontra na sua mesa. A circulação entre as mesas é feita de forma facilitada e a sala possui grande iluminação natural pois em seu redor existem duas janelas grandes com estores uma vez que por vezes é necessário baixá-los devido à grande intensidade de luz que de faz sentir. A sala é composta por dois quadros em giz e inclui ainda uma secretária destinada ao professor. Esta está próxima dos alunos e visível a todos não existindo destaques negativos. Em redor existem duas</p>

		paredes que contemplam diversos materiais e documentação de atividades que foram realizados pelos alunos.
<b>Recursos e espaços disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A sala de aula possui diversos recursos? Quais?</li> <li>. Os recursos de aprendizagem são diversificados e contemplam as diversas áreas curriculares disciplinares?</li> <li>. Os recursos são utilizados de forma eficaz, estimulam a aprendizagem e adequam-se ao nível de desenvolvimento dos alunos?</li> <li>. O professor utiliza os recursos disponíveis sempre que necessário ou apenas utiliza o manual escolar?</li> <li>. Qual o estado de conservação dos materiais?</li> <li>. Os equipamentos são utilizados de forma segura?</li> <li>. Existem outros espaços adequados que possibilitem aos alunos estudar e pesquisar informações adicionais? Possuem material adequado e suficiente?</li> <li>. A escola tem cantina? A sua dinâmica é bem gerida?</li> </ul>	<p>A sala possui alguns recursos contudo a sua maioria encontra-se na biblioteca de modo a que o acesso seja facilitado e que todas as turmas possam usufruir do material. Assim sempre que é necessário algum recurso este deve ser requisitado com alguns dias de antecedência, cerca de dois ou três, por forma a assegurar que vai estar disponível. Os materiais são muito diversificados: sólidos geométricos, ábacos, blocos lógicos, uma tela, um projetor, diversos livros incluindo do PNL, entre outros. Contemplam as várias áreas disciplinares. Durante o período de observação não foi utilizado nenhum recurso pelo que as aulas foram em torno do manual. Os materiais estão bastante bem conservados e os equipamentos são utilizados de forma segura. Como já foi referido a escola possui uma biblioteca bem equipada e que permite que aos alunos passem lá algum tempo. Muitos alunos nos momentos de recreio dirigem-se ao local e leem livros ou jogam alguns jogos didáticos e outros que a biblioteca possui. Nota-se um cuidado dos alunos em relação aos materiais e a maioria revela um bom comportamento neste local. Para isso contribui também a boa gestão da professora que tem a cargo a gestão deste espaço. Ainda na biblioteca é importante referir que existe uma área destinada ao uso de computadores sendo que esta utilização também é gerida pela mesma professora. Reflete-se que esta interação que a escola possibilita é</p>

		importante para a formação dos alunos a vários níveis destacando-se a formação pessoal e de conhecimento do mundo estimulando-se os discentes para a frequência deste tipo de locais, para a leitura e para a exploração de jogos didáticos.
<p><b>Gestão da sala de aula (organização das rotinas, do tempo e do grupo)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Qual é a rotina diária? Os alunos possuem um papel ativo nas dinâmicas/rotinas da sala?</li> <li>. O professor inicia a aula por registrar/escrever/ditar o sumário e registrar as presenças e ausências?</li> <li>. Quem define o que se vai realizar na aula?</li> <li>. O plano de aula é flexível? Qual a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planeado?</li> <li>. A gestão do tempo é efetuada de modo rigoroso pelo professor?</li> <li>. Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?</li> <li>. De modo geral, o ritmo dos alunos é respeitado?</li> <li>. Quais as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?</li> <li>. Existem actividades extra-curriculares? Em que tempo acontecem?</li> </ul>	<p>Os alunos não têm papel ativo nas rotinas até porque antes dessa possível distribuição se nota a necessidade de serem trabalhadas regras de comportamento. O professor inicia a aula com a rotina de entrada onde os alunos vão buscar o seu material e se sentam nas mesas de trabalho. O professor é o quem define o que se vai passar na aula sendo que se existir alguma dúvidas ou interesse em alguma questão surgida de um assunto que esteja a ser explorado há espaço para que a aula seja interrompida para que estas questões sejam esclarecidas. Do mesmo modo as dúvidas individuais também são sempre esclarecidas. Pelo observado não parece existir um controlo rigoroso do tempo. Os trabalhos realizados são praticamente realizados em grande grupo ou então de forma individual até porque os alunos ainda se distraem muito com os seus pares. O ritmo dos discentes é respeitado às vezes até em demasia existindo um aumento progressivo no tempo das tarefas que já não se revela muito produtivo. As actividades extracurriculares no presente ano letivo são o Inglês a Expressão Físico-Motora e a Educação Musical e ocorrem em diferentes dias da semana no horário das 16h30 às 17h30.</p>



<p><b>Interações estabelecidas na sala de aula</b></p>	<p><b>Professor/Aluno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Quem fala? Para quem e durante quando tempo?</li> <li>. Qual é o padrão de interação – fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas?</li> <li>. Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros? (interrompendo, partindo do que o outro disse, etc.)</li> <li>. Com que frequências existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com ele?</li> <li>. Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</li> </ul> <p><b>Aluno/Aluno (sala de aula)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Os alunos são respeitados quando manifestam as suas ideias, pensamentos?</li> <li>. Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?</li> <li>. Os alunos partilham material e trabalham harmoniosamente em grupo?</li> <li>. Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?</li> </ul> <p><b>Aluno/Aluno (recreio)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. No recreio, os alunos partilham brincadeiras comuns ou dividem-se em pequenos grupos? Existe algum líder?</li> <li>. Os alunos são capazes de chamar e incluir novas crianças nas atividades por eles iniciadas?</li> <li>. Que tipo de brincadeiras são efetuadas? Existe alguma predominância?</li> <li>. Os alunos são capazes de resolver situações de conflito autonomamente?</li> </ul>	<p>O professor em quem mais fala na sala pelo facto de o ensino se basear, pelo observado, maioritariamente na exposição oral ou no trabalho em grande grupo. Contudo, como já referido, existe sempre espaço para que os alunos possam exprimir as suas opiniões. Esta turma, como também já referido, revela falta de regras comportamentais que já deviam ter sido adquiridas na Educação de Infância. Não revelam respeito pelo professor nem por quem está a falar, não têm uma postura correta nas mesas de trabalho, entre outros aspetos. Deste modo, existe muito burburinho na sala sendo que a existência de silêncio é quase nula. São várias as vezes em que é necessário chamar a atenção dos discentes para este facto, revelando-se a necessidade urgente de criar regras de comportamento. Por vezes, devido ao comportamento dos discentes torna-se necessário que o professor revele mais autoridade e estimule os alunos a refletirem sobre o seu comportamento.</p> <p>No que se refere à interação entre os alunos na sala de aula existe respeito pela opinião entre pares desmontando, na maioria das vezes, sensibilidade para com os sentimentos dos outros contudo, no diálogo oral e na partilha de ideias têm dificuldade, como já referido, em deixar que os outros partilhem a sua opinião porque querem ter sempre a palavra. Não trabalham em grupo pelo facto de ser necessário estabelecer regras primeiro e também porque se distraem bastante o que não seria produtivo antes de outras ações. Não evidenciam muita autonomia na resolução de conflitos pois cada um acha que tem sempre razão.</p>
--	--	--

		<p>No recreio os alunos os alunos partilham brincadeiras sendo que alguns andam sempre com um par mas, nos diversos dias, juntam-se a outros colegas. Até então não foi vista a existência de nenhum líder. Não existe predominância de brincadeiras, uns dias jogam futebol, noutros correm pelo recreio, entre outras, nota-se que são, na maioria das vezes, capazes de incluir novas crianças nas atividades que iniciaram. À semelhança das interações na sala de aula no recreio também se nota falta de capacidade para resolverem situações de conflito pelo mesmo motivo.</p>
<p><b>Discurso e comunicação do Professor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Que tipo de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)?</li> <li>. O professor dá tempo aos alunos para pensarem depois de efetuar uma questão?</li> <li>. O professor estimula o diálogo, a discussão e o pensamento dos alunos? Encoraja a formulação de questões?</li> <li>. O professor é compreensivo com as dificuldades dos alunos e encoraja-os a ultrapassá-las?</li> <li>. O professor valoriza os interesses dos alunos?</li> <li>. O professor dá instruções? De que modo são efetuadas?</li> <li>. De que forma o professor felicita os alunos?</li> <li>. O professor circula pela sala?</li> <li>. O professor apresenta os objetivos de aprendizagem de forma clara e precisa? Utiliza vocabulário científico e diversificado?</li> <li>. Os critérios de avaliação são explicitados de forma clara?</li> </ul>	<p>A professora tem um discurso que inclui questões de resposta aberta e fechada cedendo espaço para que os alunos reflitam após as perguntas efetuadas. Revela capacidade para estimular os alunos a refletirem sobre diferentes assuntos e formular questões sendo ainda compreensiva com as suas dificuldades estimulando-os a superá-las.</p> <p>A docente valoriza os interesses dos alunos contudo nota-se a necessidade de diversificar estratégias para ir mais de encontro a este aspeto bem como às suas necessidades. As instruções dadas por vezes deviam ser mais claras para facilitar mal entendidos. Circula pela sala auxiliando os diferentes alunos e felicita-os sempre que é necessário e pertinente. O vocabulário podia, por vezes, ser mais diversificado e adequado ao nível dos discentes. Os critérios de avaliação são explicitados de forma clara.</p>

<p><b>Ensino</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A planificação feita pelo professor pretende constituir um desafio para todos os alunos?</li> <li>. A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo disponível, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível?</li> <li>. O professor possui várias estratégias para ensinar determinado conteúdo?</li> <li>. De que modo é que o professor relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?</li> <li>. A aula é iniciada e concluída de forma adequada?</li> </ul>	<p>A planificação nem sempre é um desafio para os alunos pois por vezes não há diversificação de estratégias para o trabalho de um ou diferentes conteúdos, tal como já referido. A estrutura da sala é a mais benéfica para os alunos sendo que é várias vezes alterada sempre que necessário para o favorecimento da aprendizagem. Por vezes não parece existir sempre muita articulação com as aprendizagens anteriores. As aulas iniciam e terminam de forma adequada com as diversas rotinas estabelecidas importantes para o equilíbrio do ambiente da sala.</p>
<p><b>Aprendizagem dos alunos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas?</li> <li>. Os alunos são autónomos, desenvolvendo métodos de trabalhos próprios?</li> <li>. Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades?</li> <li>. Os alunos manifestam sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros?</li> <li>. Os alunos participam na sua própria avaliação?</li> <li>. Existem evidências de aprendizagens dos alunos?</li> </ul>	<p>A atitude dos alunos não é muito positiva em relação aos trabalhos pois, como já referido, revelam falta de interesse pelo trabalho bem como falta de cumprimento de regras. Para este facto contribui também a falta de recursos que captem a sua atenção e que os implique mais nas tarefas. Até este ponto não revelam muita capacidade de autonomia no exercício das tarefas nem de iniciativa. Os alunos aprendem mas como um ritmo muito lento ainda sendo que por vezes nota-se lacunas nas aprendizagens já efetuadas. Também porque estamos ao nível do primeiro ano mas muito tem a ver com o seu comportamento e os aspetos já mencionados. Desta forma o sentido de responsabilidade pelo seu próprio trabalho ainda não é muito.</p>

<b>Clima da sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. O professor conhece e utiliza o nome dos alunos?</li> <li>. O professor não inferioriza nem envergonha os alunos?</li> <li>. Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?</li> <li>. Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?</li> </ul>	<p>O professor utiliza o nome de todos os alunos e existe um clima de segurança na sala de aula. Por vezes é necessário afirmar autoridade visto que os alunos não respeitam muita vezes o professor nem os colegas sendo que várias vezes são estimulados a refletir sobre as suas atitudes, como já mencionado. Contudo isto é feito num clima de respeito pelos discentes. O entusiasmo dos atores ainda não está no nível máximo contudo nota-se um esforço por parte da docente por repensar em estratégias que permitam que os alunos progridam no comportamento no sentido de ser atingido um clima de tranquilidade favorecedor da aprendizagem.</p>
<b>Relações estabelecidas com a comunidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Existem ações de articulação com a família?</li> <li>. Os pais ou encarregados de educação participam nas reuniões voluntariamente? Ou apenas quando são solicitados para a resolução de algum problema?</li> <li>. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?</li> <li>. Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?</li> <li>. A interação que a escola desenvolve com os alunos e a comunidade beneficia o sucesso da aprendizagem dos alunos?</li> </ul>	<p>A articulação com a família fica-se pela transmissão de diversas informações, dadas pelo professor, funcionando os alunos como mediadores de informação responsabilizada. Existe atendimento aos pais que é realizada em dois dias da semana, durante o recreio, contudo a professora, sempre que os pais pedem, cria espaço para os receber nos restantes dias na hora do intervalo.</p> <p>Não existe qualquer evidência de articulação com outras instituições sendo que o mesmo parece passar-se com as diferentes instituições do agrupamento ou outras valências da instituição.</p>
<b>Outros comentários e impressões</b>		

## ANEXO 2 A II – REGISTOS FOTOGRÁFICOS I

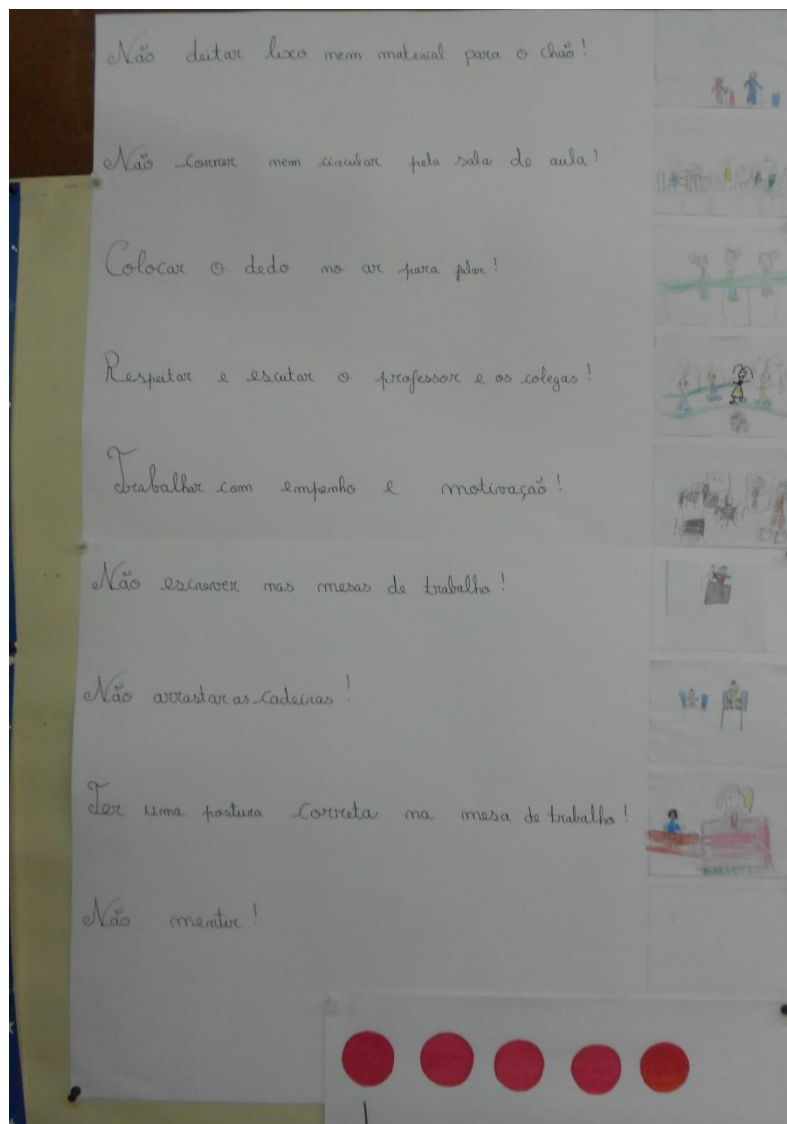


Figura I – Regras de Comportamento



Figura II – Conjuntos com diferentes cardinais



Figura III – Aprendizagem da letra "t" e identificação de vocábulos com o grafema

## ANEXO 2 A III – REGISTOS FOTOGRÁFICOS II



Figura IV- Exemplo de elaboração do calendário individual

Mês: Novembro

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Figura V – Calendário Comum



Figura VI – Exemplar de livro individual da história “O Coelho Branco”



## ANEXO 2 A IV – REGISTOS FOTOGRÁFICOS III



Figura VII – Exemplo de elaboração de máscaras I



Figura VIII – Exemplo de elaboração de máscaras II



Figura IX – Exposição das máscaras elaboradas

## ANEXO 2 A V – REGISTOS FOTOGRÁFICOS IV



Figura X – Recurso árvore de natal e tarefas



## ANEXO 2 A VI – EXEMPLAR DE NOTAS DE CAMPO DE 2 DE OUTUBRO

Dia	Notas	Observações/Reflexões
<p data-bbox="375 660 512 689"><u>02/10/2013</u></p> <p data-bbox="375 1048 459 1077"><u>Manhã</u></p>	<p data-bbox="539 801 1002 929">- Realização de fichas do livro de Português sobre a vogal i (maiúscula e minúscula)</p> <p data-bbox="539 1682 624 1711">Recreio</p>	<p data-bbox="1029 801 1410 1615">- A maioria dos alunos teve sucesso nesta tarefa de revisão. Revelaram conhecimento pela letra I consolidando-o em vários exercícios. Contudo, é de referir que a maioria dos alunos se distrai facilmente possuindo pouca concentração nas tarefas desviando a atenção para outras irrelevantes, para passar o tempo, como por exemplo aguçar o lápis. Não falam na sua vez, não colocam o dedo no ar e levantam-se sem pedir autorização. Possuem ainda pouca autonomia na busca do seu material que está no armário (início da tarefa hoje).</p>

<p><b><u>Tarde</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação do trabalho</li> <li>- Audição de uma pequena história com nomes começados pela letra “O” com o objetivo de iniciar o seu estudo</li>   <li>- Desenho sucessivo da letra “o”</li> <li>- Realização de uma ficha com a letra “u”</li> <li>- consolidação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças evidenciaram dificuldades em recontar histórias segundo a sequência temporal. A par disto também começaram a revelar alguma agitação uma vez que também já estava perto da hora do almoço.</li>   <li>- A maioria das crianças teve sucesso nestas duas tarefas. Contudo, ressalva-se que, quanto estavam com menos atenção (I., T., R.), não realizavam o trabalho corretamente sendo que quando se concentravam revelavam capacidades. É de salientar que a criança E. realizou a maioria das letras muito grandes e a criança R. fora da linha.</li>   <li>Casos específicos:</li> <li>- A criança D. demonstra muitas dificuldades em concentrar-se e em fixar o exercício que está a ser realizado. Possui um tique nas mãos e não é capaz de realizar os trabalhos, na sua maioria, de forma autónoma pois distrai-se bastante e não consegue voltar ao trabalho sozinho.</li> </ul>
----------------------------	---	---

		Outras reflexões: parece que ainda não existem muitas regras de comportamento ou pelo menos ainda não foram todas introduzidas. (tópico a explorar)
--	--	---





## ANEXO 2 A VII – EXEMPLAR DE NOTAS DE CAMPO DE 3 DE OUTUBRO

Dia	Notas	Observações/Reflexões
<p><u>03/10/2013</u></p> <p><u>Manhã</u></p>	<p>- Realização de fichas do livro de Português sobre a vogal u (maiúscula e minúscula)</p> <p>- Recreio</p> <p>- Continuação do trabalho e realização da pintura de uma ficha.</p>	<p>- A maioria dos alunos teve sucesso na realização do trabalho. Contudo, continuam bastante distraídos e pouco concentrados sendo que por vezes demoram muito tempo a desempenhar a tarefa e fazendo-o de forma pouco correta.</p> <p>(alguns alunos, como a criança D., revelam dificuldades em desenhar a letra sem um exemplo)</p> <p>(o lanche é efetuado na sala 10min antes de tocar visto que as crianças ainda são pequenas e demoram o seu tempo)</p> <p>- Após o intervalo as crianças estavam bastante agitadas pelo que a concentração foi ainda menor. Após a realização de dois</p>

<p><b><u>Tarde</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da pintura da ficha</li>   <li>- Realização de uma ficha de conjuntos e elementos</li>   <li>- Realização de uma ficha com a escrita do numeral 1.</li> </ul>	<p>exercícios com os ditongos “ui” “iu” o trabalho foi interrompido visto que não estava a ser proveitoso devido à grande desconcentração de todos. A tarefa que veio substituir a anterior prendeu-se com a realização da pintura de um desenho sobre o Outono. (Algumas crianças não conseguem pintar dentro da fronteira nem na mesma direção)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De salientar que todos os alunos identificaram com sucesso o conjunto e os elementos.</li> </ul> <p>Casos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- F. adormeceu por volta das 15h (averiguar se vai dormir muito tarde);</li> <li>- M. esteve muito irrequieto e não conseguiu concentrar-se (cantava e não conseguiu acalmar-se. Situação familiar complicada);</li> <li>- D. não consegue identificar os</li> </ul>
----------------------------	--	---

		<p>exercícios que estão a ser feitos. Não revela capacidade de concentração e de atenção assim como memória.</p> <p>Outras reflexões:</p> <p>Refletir que é sempre necessário ter outro tipo de trabalho para o caso de um outro não estar a resultar;</p> <p>No final do dia podem ir adiantando o trabalho de cada quando terminarem as tarefas;</p> <p>O comportamento geral da turma continua muito mau. O nível de concentração é muito baixo, não se conseguem concentrar cinco minutos, não revelam gosto ou entusiasmo por aprender, queixam-se de cansaço e conversam bastante. Sobre este último tópico não parecem existir regras de comportamento o que pode fazer com que as crianças não sintam necessidade de mudarem de atitude - a explorar</p>
--	--	--



## ANEXO 2 A VIII – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DE 18 DE OUTUBRO

**Agrupamento de Escolas de Pedrouços / EB1 da Boucinha**

**Orientadora Cooperante: Rosa Maria Moutinho**

**Estagiárias: Ana Cristina Costa e Maria João Leão**

**Responsável pela dinamização da atividade: Ana Cristina Costa**

**Nº de alunos: 18 alunos / Sala: 1ºC**

**Data: 18 de Outubro de 2013**

### Plano da Atividade

**Objetivos de desenvolvimento da atividade:**

***(Área curricular disciplinar de Português – Domínio da oralidade)***

- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de interpretar a mensagem essencial de uma canção;
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de diálogo, de escuta e espera pela sua vez;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de partilha de sentimentos e emoções.

***(Área curricular disciplinar de Estudo do Meio – Bloco À descoberta dos outros e das instituições)***

- Estimular o desenvolvimento da capacidade de reflexão;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de respeito pelo outro;
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de definir e aplicar regras de harmonização de conflitos e convivência social dentro e fora da

sala de aula.

#### **Descrição Sucinta da atividade “Boas Maneiras na Sala de Aula”**

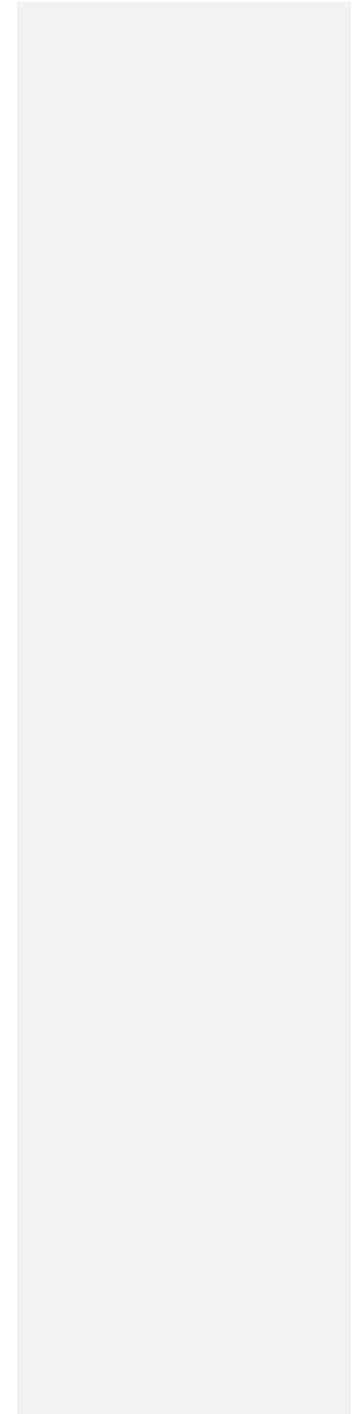
A proposta desta atividade surge no âmbito da necessidade de serem criadas regras comportamentais na sala de aula. Os diversos períodos de observação efetuados durante as atividades letivas evidenciaram a existência de uma grande carência de regras de comportamento dos discentes ao nível da postura a ter numa sala de aula, da motivação e de empenho pelo trabalho, do respeito pelos colegas e pelo professor assim como a importância da escuta do outro, etc.

Neste sentido, após a reflexão pós-ação e sobre a reflexão na ação, foi considerada a pertinência da elaboração de um quadro de comportamento bem como a elaboração conjunta das regras a ter em consideração na sala. Deste modo, pretende-se que os alunos reflitam sobre o seu comportamento e assumam o compromisso de as concretizar visto que lhes é concedida autonomia para expressar e partilhar as suas ideias e emoções.

O quadro do comportamento já terá sido introduzido, no início da semana de estágio, possibilitando aos alunos uma pequena reflexão sobre a sua postura no fim de cada dia. No final da semana surge esta atividade com o objetivo de provocar o debate de ideias, entre os alunos, impulsionando a expressão e partilha das suas reflexões. O tema, “Boas Maneiras na Sala de Aula”, vai ser introduzido com uma canção intitulada “Boas Maneiras” de Maria de Vasconcelos. Após a sua escuta haverá um espaço para a análise da sua mensagem com o objetivo principal de compreender a importância da boa educação. Seguidamente, após esta análise geral, será questionado se na sala de aula também é importante ter regras de boa educação. Deste modo, é especificado o contexto e proposto aos alunos a criação conjunta de regras para a turma. Estas vão sendo escritas no quadro em giz à medida que as crianças vão refletindo. Posteriormente as normas serão colocadas em papel e, como os

discentes ainda não dominam a leitura, cada um, nos próximos dias, ilustrará uma regra definida para que seja possível efetuarem a sua leitura no momento em que estiverem a refletir sobre o seu comportamento.

	<b>ACTIVIDADE</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotina de entrada</li> <li>• Audição da canção “Boas Maneiras” de Maria de Vasconcelos</li> <li>• Exploração da mensagem retratada na canção – importância das regras de boa educação</li> <li>• Elaboração conjunta, através de um debate de ideias, das regras de comportamento da sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Radio e CD</li>   <li>• Quadro e Giz</li> </ul>	<p>Nota: A avaliação desta atividade será realizada gradualmente, ao longo das diversas semanas, quer durante as atividades letivas quer no período de reflexão individual no registo diário e na avaliação semanal do seu comportamento.</p>
	Rotina do Lanche – Recreio		





## ANEXO 2 A IX – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DE 25 DE OUTUBRO

**Agrupamento de Escolas de Pedrouços / EB1 da Boucinha**

**Orientadora Cooperante: Rosa Maria Moutinho**

**Estagiárias: Ana Cristina Costa e Maria João Leão**

**Responsável pela dinamização da atividade: Ana Cristina Costa**

**Nº de alunos: 18 alunos / Sala: 1ºC**

**Data: 25 de Outubro de 2013**

Áreas Curriculares/ Domínios/ Conteúdos/ Aprendizagens esperadas	Tempo Previsto	Percurso de Aula (Atividades e Estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Área curricular disciplinar</b> – Português</p> <p><b>Domínio</b> – Expressão Oral e Compreensão</p> <p><b>Conteúdos</b> – Vocabulário; reconto; tema e assunto.</p> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar, escutar e esperar pela sua vez;</li> <li>• Ser capaz de reter o essencial de um pequeno texto ouvido;</li> <li>• Ser capaz de responder a questões</li> </ul>	<p>Início:09:00 Fim: 12h30</p> <p>Duração (15’) 9h15</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina de entrada</b></li> </ul>		

<p>acerca do que ouviu;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de recontar uma história seguindo a sua sequência temporal</li> </ul>	<p>(5') 9h20</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Audição da história “ O Tiago e as Tartarugas” (Anexo 1 a)</b> (objetivo principal: iniciar a letra T) A professora estagiária conta a história e à medida que surgem as personagens/locais coloca no quadro apenas as <b>imagens</b> correspondentes, elaboradas em papel, iniciadas com a letra T (Anexo 1 b)).</li> </ul>	<p>-Imagens em suporte de cartolina: Tiago, Tatiana, cidade de Tavira, número três, tartarugas e terra.</p>	<p>- Grelha de Avaliação de Expressão Oral e Compreensão (Anexo 2)</p>
	<p>(15') 9h35</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exploração e reconto sequencial da história</b> Após a sua escuta, a professora estagiária questiona os alunos:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que contava a história?</li> <li>2. Qual foi a primeira personagem a aparecer? Como se chamava?</li> <li>3. E a seguir? O que aconteceu? Qual foi a nova personagem que surgiu?</li> </ol>	<p>- Quadro e giz</p>	

**Comentário [S1]:** Gosto da história. Deve aproveitar para fazer a localização da cidade de Tavira (utilizando um mapa) Pode perguntar aos alunos se sabem como se chama a região sul do País e explorar um pouco esta temática (EM)

<p><b>Área curricular disciplinar</b> – Português  <b>Domínio</b> – Leitura e Escrita  <b>Conteúdos</b> – Ortografia, maiúsculas e minúsculas.  <b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de identificar a letra/som T;</li> <li>• Ser capaz de desenhar a letra T (maiúscula e minúscula);</li> <li>• Ser capaz de identificar palavras que iniciem com a letra T.</li> </ul>	<p>(10') 9h45</p>	<p>Ao longo do reconto, as personagens identificadas bem como os diferentes locais da história, iniciados pela letra T, são reorganizados no quadro por um aluno, que após a discussão em grupo, coloca as respetivas imagens pela ordem em que surgem. A par disto, a professora estagiária escreve no quadro o seu nome.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aprendizagem da letra T (som e desenho manuscrito)</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a letra/ som que inicia todas estas palavras escritas no quadro?</li> <li>2. Conhecem outras palavras que iniciem com a letra T? Quais?</li> </ol> <p>Depois de identificada a letra T, a professora estagiária explica e exemplifica como se realiza o desenho manuscrito da letra.</p>	<p>- Quadro e giz</p>	<p>- Esta aprendizagem vai ser avaliada através da realização da ficha de trabalho sobre a letra T bem como, na componente de apoio ao estudo, através da realização da ficha de trabalho do livro de fichas de Português da pág. 21</p>
---	-----------------------	--	-----------------------	--

**Comentário [S2]:** minúscula ou maiúscula?

<b>Área curricular disciplinar</b> – Expressão Musical <b>Domínio</b> – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical	(25') 10h10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização de uma ficha sobre a letra T</b> (Anexo 3) – (Aprendizagem do desenho da letra T; identificação do som T; identificação de palavras iniciadas pela letra referida)</li> <li>• <b>Correção conjunta da ficha no quadro em giz</b></li> <li>• <b>Rotina do lanche</b></li> <li>• <b>Recreio</b></li> <li>• <b>Rotina de entrada</b></li> <li>• <b>Aprendizagem da canção “Os Ditongos a Cantar” de Maria de</b></li> </ul>	- 18 Fichas de trabalho	Grelha de Avaliação da aprendizagem da
	(10') 10h20		- Quando e giz	
	(10') 10h30			
	(30') 11h00			
	(5') 11h05			
(40') 11h45		- Rádio e Pen		

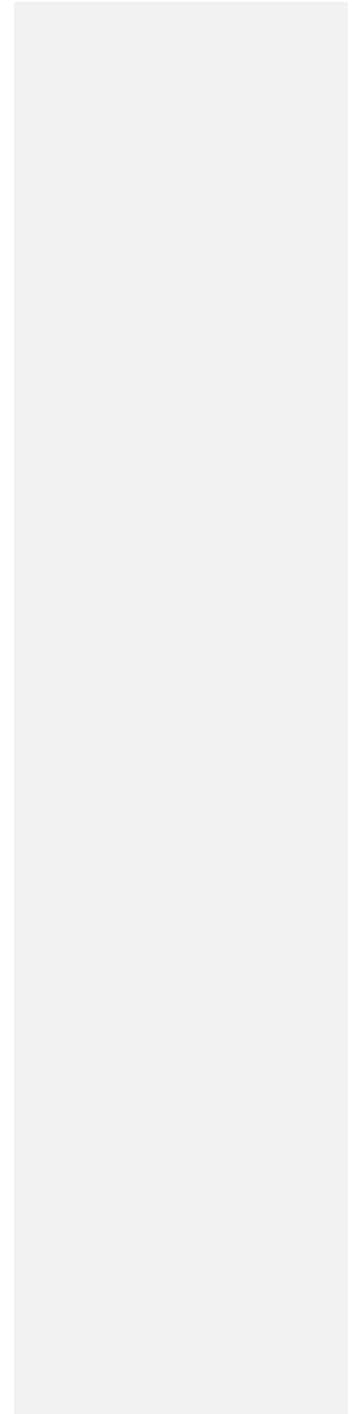
**Comentário [S3]:** O termos "pato" aparece com P maiúsculo

<p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de escutar;</li> <li>• Ser capaz de identificar a mensagem de uma canção;</li> <li>• Ser capaz de aprender uma canção recorrendo à memorização e repetição.</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>Vasconcelos</b></p> <p>A professora estagiária refere que todos vão escutar uma canção e que posteriormente vão aprendê-la. De seguida questiona:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que é escutar?</li> <li>2. E o que precisávamos para escutar?</li> </ol> <p>Reforça a necessidade do silêncio para a escuta da canção e compreensão da sua mensagem.</p> <p>Após a sua escuta, continua:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. O que nos transmitiu a canção? Do que falava?</li> <li>4. Quais os ditongos que já conhecem? (consolidação de conteúdos já abordados através da identificação dos ditongos)</li> <li>5. Repararam que alguns ditongos quando juntos a outra letra foram</li> </ol>	<p>canção “Os Ditongos a Cantar” (Anexo 4)</p>
--	--	---	--

<p>Área curricular disciplinar – Português  <b>Nota:</b> o domínio, conteúdos e aprendizagens esperadas são os mesmos que os referidos</p>	<p>(40') 12h25</p>	<p>uma palavra? Quem se lembra de algum exemplo?</p> <p>Seguidamente avança-se para a aprendizagem da canção. O método utilizado vai ser o conhecimento de algumas frases, depois a escuta de como se cantam e, posteriormente, a sua prática através do canto. Ao longo destas etapas as frases são repetidas várias vezes. Definido o processo, é novamente iniciada a primeira fase com um novo conjunto de frases. Este procedimento repete-se até ao final da canção.</p> <p>Nota: Caso esta tarefa termine antes do tempo previsto realiza-se o “Jogo das Vozes” que consiste num exercício de escuta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização e correção conjunta da</b></li> </ul>		
--	------------------------	---	--	--

<p>para a realização da ficha sobre a letra T visto ser um reforço à sua consolidação.</p>	<p>(5') 12h30</p>	<p><b>ficha de trabalho do Livro de Português – pág. 21</b></p> <p>Nota: Caso esta tarefa termine antes do tempo previsto os alunos realizam um desenho sobre a história escutada no início da manhã, “O Tiago e as Tartarugas”, no caderno da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina de Almoço</b></li>   <li>• <b>Almoço</b></li> </ul>		
--	-----------------------	---	--	--

**Comentário [S4]:** Não se esqueça de juntar a digitalização das fichas de trabalho  
 Esta ficha de trabalho (já que trabalha a história por si apresentada) não deveria surgir logo depois da introdução da respetiva letra e não depois de uma revisão sobre os ditongos?





## ANEXO 2 A X – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DE 7 DE NOVEMBRO

Agrupamento de Escolas de Pedrouços / EB1 da Boucinha  
 Orientadora Cooperante: Rosa Maria Moutinho  
 Estagiárias: Ana Cristina Costa e Maria João Leão  
 Responsável pela dinamização da atividade: Ana Cristina Costa  
 Nº de alunos: 18 alunos / Sala: 1ºC  
 Data: 7 de Novembro de 2013

Áreas Curriculares/ Domínios/Sub-Domínios/ Conteúdos/ Objetivos/ Aprendizagens esperadas	Tempo Previsto	Percurso de Aula (Atividades e Estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Área curricular disciplinar</b> – Matemática</p> <p><b>Domínio</b> – Organização e Tratamento de Dados; Números e Operações</p> <p><b>Sub-domínio</b> – Representação e Interpretação de Dados; Operações com Números Naturais</p> <p><b>Conteúdos</b> – Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos; adição.</p> <p><b>Objetivos:</b></p>	<p>Início: 9h00 Fim: 16h00</p> <p>(10') 9h10</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina de entrada</b></li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular o desenvolvimento da capacidade interpretar e ler tabelas;</li> <li>Promover o desenvolvimento da capacidade de ordenar temporalmente diversas ações incluindo os dias da semana;</li> <li>Fomentar o desenvolvimento da capacidade de efetuar somas em tabelas.</li> </ul> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de interpretar e ler tabelas;</li> <li>Ser capaz de ordenar temporalmente diversas ações;</li> <li>Ser capaz de realizar somas através de tabelas.</li> </ul>	(15') 9h30	<p>(No quadro em giz encontram-se duas tabelas uma que contém somas e outra que é um calendário. Depois da rotina de entrada a professora estagiária inicia o diálogo)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que está representado no quadro? Como se designa esta organização? Na nossa sala existe mais alguma tabela? (esperar que as crianças reflitam e indiquem o quadro do comportamento)</li> <li>Como podemos resolver as contas que estão na tabela? Em que local é que colocamos a soma? (depois de efetuados todos os cálculos e compreendida a organização da tabela a docente estagiária reflete com os alunos a utilidade das tabelas facilitando a organização de informação. Posteriormente continua o diálogo.)</li> <li>Para que serve um calendário?</li> <li>Quais são os elementos que um calendário tem de possuir?</li> <li>Que dia é hoje? Como podemos identificar o dia de hoje no calendário? (a professora estagiária apela à reflexão dos alunos. Depois de identificado o dia e assimilada a compressão deste reconhecimento, continua o diálogo)</li> <li>O que acham de realizarmos um calendário?</li> </ol> <p>(a docente estagiária escuta a reação dos alunos e propõe a realização de um calendário gigante, que</p>	<p>- quadro e giz - calendário</p>	<p>- A avaliação desta atividade será efetuada ao longo do tempo, verificando-se a capacidade de interpretar o calendário, registando o respetivo dia, e através da realização de uma ficha de trabalho que contém somas em tabelas.</p>
--	---------------	---	--	--

**Comentário [S5]:** neste caso de dupla entrada

	(30') 9h50	<p>possa ser afixado na sala, e de outro, em tamanho mais pequeno, que possa ser colado no caderno de cada aluno. Seguidamente propõe que todos os dias seja feita a identificação do respetivo dia: inicialmente todos refletem qual é o dia e um aluno rodeia no calendário da escola. Posteriormente, todos realizam esta tarefa no seu calendário individual. Deste modo os alunos começam a apropriar-se das noções temporais. De seguida a professora estagiária afixa no quadro uma tabela, feita em cartolina branca, onde vai ser realizado o calendário da escola)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Elaboração de calendários individuais</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como referiram, um dos elementos que um calendário tem de possuir são os dias da semana. Qual é o primeiro dia da semana em que vimos à escola? E o segundo? (continuar até à identificação dos restantes dias, de acordo com a ordem temporal, bem como do fim de semana. De seguida, a docente estagiária distribui a cada aluno uma tira de papel com os dias da semana. Cada um tem de os recortar e colocar por ordem temporal. Antes de os colarem no seu calendário a professora estagiária verifica se a organização está correta. Quando todos terminarem é novamente revista a</li> </ol>	<p>- tiras com os dias da semana (<u>Anexo 1</u>) -calendários em branco (<u>Anexo 2</u>) - cola - tesoura - lápis de carvão e borracha - lápis de cor verde</p>	
--	---------------	---	--	--

	(35') 10h25	<p>distribuição dos dias da semana e a professora regista no calendário da escola. De seguida questiona.)</p> <p>2. O que necessitamos mais de ter no nosso calendário? (depois de identificado o elemento dos dias do mês é iniciada a escrita dos respetivos dias no calendário da escola. A contagem é feita em conjunto, e registada no quadro, visto que os alunos só aprenderam a sequência dos numerais até ao 10. De seguida, os alunos copiam os dias do mês para o seu calendário individual e rodeiam a verde o respetivo dia. Por fim a professora estagiária explica que durante o intervalo vai encapar o calendário e escrever os numerais uma vez que este vai ser utilizado nos meses seguintes e, como tal, necessita de ser adaptado, tal como o quadro do comportamento.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização da 1ª parte de uma ficha de trabalho</b> (a primeira parte da ficha contém exercícios de identificação temporal de acontecimentos. Esta vai ser realizada em conjunto. Inicialmente a professora estagiária lê a questão, de seguida os alunos refletem sobre ela, escutam-se as respostas, a professora estagiária escreve no quadro, e cada um regista na sua ficha.)</li> </ul>	<p>- 18 fichas de trabalho (Anexo 3) - materiais de escrita dos alunos</p>	
--	----------------	---	--	--

	(5´) 10h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina do lanche</b></li> </ul>		
	(30´) 11h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recreio</b></li> </ul>		
	(10´) 11h10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina de entrada</b></li> </ul>		
	(30´) 11h40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização da 2ª parte da ficha de trabalho</b> (esta segunda parte contém a realização de exercícios que impliquem somas através de tabelas e contém ainda outros que envolvem a sua interpretação. A metodologia utilizada para a sua realização vai ser a mesma já descrita na realização da primeira)</li> </ul>		
	(10´) 11h50	<p>(Voltando para o calendário da escola e apontando para o dia 11 de Novembro, a professora estagiária questiona os alunos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem sabe o que se festeja neste dia?</li> <li>• O que é o magusto? O que comemos nesse dia? Quem gosta de castanhas?</li> <li>• O que acham de elaborarmos um cartucho para colocar as castanhas que vamos receber na escola no dia do magusto?</li> </ul>		

**Comentário [S6]:** Bom exemplo de como passar para outra área de forma fluida

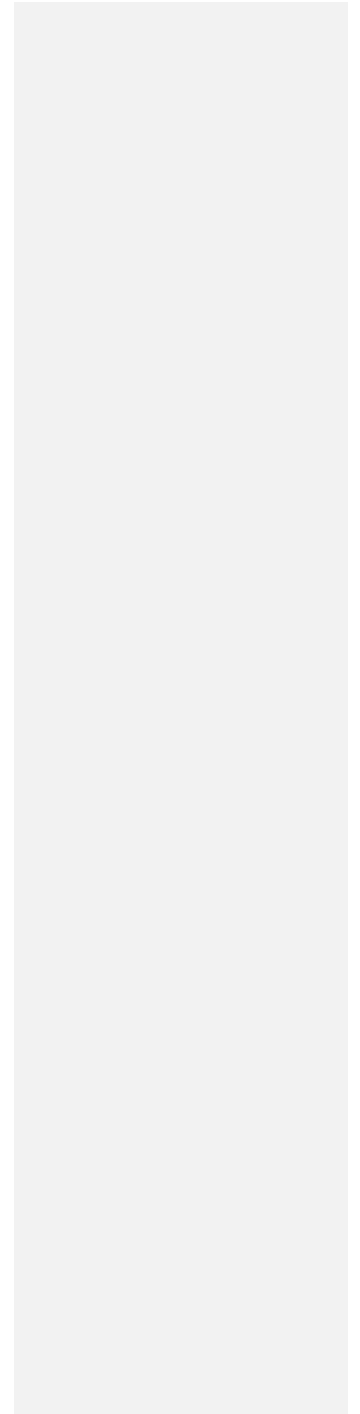
<p><b>Área curricular disciplinar</b> – Expressão Plástica  <b>Domínio</b> – Exploração de técnicas diversas de expressão  <b>Sub-Domínio</b> – Recorte e colagem  <b>Conteúdos</b> – fazer composições colando materiais  <b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de recorte;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de colagem num objeto de plástico.</li> </ul> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de recortar respeitando as margens da imagem;</li> <li>• Ser capaz de realizar colagens num objeto de plástico.</li> </ul>	<p>(35') 12h25</p> <p>(5') 12h30</p> <p>(90') 14h00</p> <p>(10') 14h10</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Elaboração de cartuchos reciclando garrafas de plástico</b>  (As 18 garrafas de plástico já estão recortadas, sendo que previamente as pontas foram amolecidas com um isqueiro de modo a evitar acidentes. A professora estagiária explica o procedimento da elaboração dos cartuchos: primeiro os alunos pintam uma folha com várias castanhas, posteriormente recortam-nas e por fim foram a garrafa colando as castanhas à garrafa. No final das duas primeiras etapas a docente estagiária distribui a garrafa recortada)</li> <li>• <b>Rotina de almoço</b></li> <li>• <b>Tempo de almoço</b></li> <li>• <b>Rotina de entrada</b></li> <li>• <b>Aprendizagem do desenho da letra D maiúscula</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que letra é que aprendemos ontem?</li> <li>2. Foi o D maiúsculo ou minúsculo? Então o que nos falta aprender da letra D?</li> </ol> </li> </ul>	<p>- 18 garrafas de plástico recortadas  - 18 folhas de papel com desenho de castanhas (Anexo 4)  -lápis de cor dos alunos  -tesoura  -cola</p> <p>- A avaliação desta tarefa vai ser formativa avaliando-se o empenho e a dedicação dos alunos durante a realização do trabalho bem como a capacidade de recorte.</p> <p>- A avaliação desta tarefa vai ser efetuada durante a realização dos exercícios do</p>
<p><b>Área curricular disciplinar</b> – Português  <b>Domínio</b> – Leitura e Escrita  <b>Sub-Domínio</b> – Escrever para aprender  <b>Conteúdos</b> – ortografia, maiúsculas e minúsculas  <b>Objetivos:</b></p>	<p>(10') 15h20</p>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o desenvolvimento da capacidade de escrever a letra D maiúscula;</li> <li>Estimular o desenvolvimento da capacidade de juntar uma consoante a uma vogal formando uma sílaba;</li> <li>Promover o desenvolvimento da capacidade de juntar sílabas e formar palavras.</li> </ul> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de desenhar a letra D (maiúscula);</li> <li>Ser capaz de identificar palavras que iniciem com a letra D maiúscula;</li> <li>Ser capaz de juntar consoantes e vogais formando uma sílaba;</li> <li>Ser capaz de juntar sílabas e formar palavras.</li> </ul>	<p>(25´) 15h45</p> <p>(10´) 15h55</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Alguém sabe como se desenha o D maiúsculo? (a professora estagiária apela à reflexão dos alunos. De seguida, caso existam, avalia as representações do desenho da letra e explica como se realiza. Continua o diálogo.)</li> <li>Em que situações e palavras específicas devemos utilizar a maiúscula das letras?</li> <li>Alguém sabe referir uma palavra que comece pelo D maiúsculo? (a professora estagiária escuta e regista no quadro as respostas dos alunos. De seguida reforça que o D maiúsculo só se utiliza em nomes, por exemplo, de pessoas e de cidades, e no início de uma frase)</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Desenho da letra D maiúscula</b> (A professora estagiária desenha na sebenta o D maiúsculo e os alunos passam por cima com lápis cor de laranja, de seguida realizam o desenho da letra no caderno da escola e, por fim, realizam o exercício dois da página 10 do caderno de caligrafia e ortografia de Português)</li> <li><b>Elaboração do quadro silábico da letra D no quadro</b></li> </ul>	<p>- sebenta dos alunos - caderno da escola dos alunos - caderno de caligrafia e ortografia -material de escrita dos alunos</p> <p>- quadro e giz</p>	<p>caderno de caligrafia e ortografia bem como do livro de Português.</p>
--	---	---	---	---

	(40') 15h35	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que letras fazem parte das vogais?</li> <li>2. Se juntarmos um D com um A como se lê? E se juntarmos um D com um E? (Esta questão repete-se até serem percorridas todas as vogais. De seguida os alunos pronunciam a leitura do quadro silábico “da,de,di,do,du”.)</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização dos exercícios da página 48/49 do livro de Português</b> (os respetivos exercícios contém o desenho da letra D maiúsculo e minúsculo, a identificação da letra e das sílabas da,de,di,do,du, união das referidas sílabas formando palavras bem como a leitura de pequenas frases, juntando, na sua maioria, sílabas já conhecidas. A metodologia utilizada para a realização desta trabalho prevê-se que seja individual, ou seja, à medida que a maioria dos alunos terminar a ficha de caligrafia e ortografia introduz-se o quadro silábico, para todos, e os alunos mais adiantados iniciam a realização destes exercícios e os restantes continuam as suas tarefas. Esta opção relaciona-se com o facto de em trabalhos anteriores deste género se ter observado um desfasamento de ritmos de trabalho entre os alunos. Caso o ritmo de trabalho se verifique unânime então este trabalho</li> </ul>	- livro de Português - material de escrita dos alunos	
--	----------------	--	--	--



	(10') 15h45	será realizado em conjunto)		
	(10') 15h55	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Arrumação dos materiais e dos livros na estante</b></li> </ul>		
	(5') 16h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Registo no quadro de comportamento</b></li> <li>• <b>Rotina de saída</b></li> </ul>		



## ANEXO 2 A XI – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DE 8 DE JANEIRO

Agrupamento de Escolas de Pedrouços / EB1 da Boucinha  
Orientadora Cooperante: Rosa Maria Moutinho  
Estagiárias: Ana Cristina Costa e Maria João Leão  
Responsável pela dinamização da atividade: Ana Cristina Costa  
Nº de alunos: 19 alunos / Sala: 1ºC  
Data: 08 de janeiro de 2014

Áreas Curriculares/ Domínios/Sub-Domínios/ Conteúdos/Objetivos/ Aprendizagens esperadas	Tempo Previsto	Percurso de Aula (Atividades e Estratégias)	Recursos	Avaliação
	Início: 9h00 Fim: 16h00  (10') 9h10  (15')	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rotina de entrada</li></ul>		

	9h25	<p>• <b>Registo do dia 8 de Janeiro no calendário da escola</b></p> <p>No quadro em giz encontra-se escrita a letra da canção “Quico” (<u>Anexo 1</u>) (texto inédito de Luísa Ducla Soares musicado por João Portugal) quer vai ser o recurso principal para a aprendizagem da letra “q”. É relevante referir que a par disto se encontram também seis imagens desordenadas (<u>Anexo 2</u>) que na escrita começam pela letra em questão e que essas palavras não estão escritas encontrando-se espaços em branco ao longo da letra com o objetivo de os alunos, após ouvirem duas vezes a canção, as coloquem por ordem nos respetivos locais).</p> <p>A professora estagiária inicia o diálogo questionando os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem sabe que dia é hoje? E quem sabe em que mês nos encontramos? E em que ano?</li> <li>2. Quando terminamos a escola em que mês e em que ano estávamos? (a docente estagiária escuta as respostas dos alunos e reflete com eles que quando terminou o período escolar estávamos no último mês do ano e que com a passagem do ano entramos num novo. De seguida questiona)</li> <li>3. Acham que podem registar no calendário do vosso caderno o dia de hoje? Porquê? Então o que temos de</li> </ol>	<p>- quadro -giz - seis imagens - bostik</p> <p>- 19 calendários do mês de Janeiro - cola - material de escrita dos alunos</p>	<p>- A avaliação desta tarefa vai decorrer ao longo do registo efetuado no calendário da escola e do caderno em cada dia da semana.</p>
--	------	---	--	---

**Comentário [T7]:** É pena os alunos terem acesso à letra e iniciar a aula com outra actividade. Se usasse um projector podia projectar a letra depois do registo da data. Podia ter pensado numa cartolina ou duas para as afixar no momento em que vai usar a letra.

<p><b>Área curricular disciplinar</b> – Expressão Musical</p> <p><b>Domínio</b> – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical</p> <p><b>Sub-domínio</b> – Desenvolvimento Auditivo</p> <p><b>Conteúdos:</b> escutar</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de reter o essencial de uma canção;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de escuta ativa;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de ordenar imagens pela ordem cronológica em que estas surgem na canção.</li> </ul>	<p>(15') 9h40</p>	<p>fazer?</p> <p>(espaço para que os alunos reflitam que com a mudança de mês também é necessário ter um novo calendário no caderno. Posteriormente, chegados a esta conclusão, a docente estagiária distribui um novo calendário (<u>Anexo 3</u>) a cada aluno e realiza com eles, apontando no quadro, a contagem dos dias do mês de Janeiro. De seguida os alunos registam os dias do mês no seu novo calendário, colam no caderno da escola e rodeiam o dia 8 de Janeiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escuta da canção “Quico”</b></li> </ul> <p>(Realizada a tarefa a docente estagiária, caso nenhum aluno já tenha questionado, pergunta aos discentes o que está no quadro e diz para que observem com atenção. De seguida questiona)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Porque motivo é que o texto escrito tem espaços em branco?</li> <li>2. O que será que vamos fazer com estas imagens?</li> </ol> <p>(A docente estagiária escuta a resposta dos alunos e reflete com eles, caso não compreendam, que as imagens são para colocar nos espaços em branco que se encontram ao longo do texto. A par disto refere que o texto escrito é a letra de uma canção que de seguida</p>	<p>- CD áudio do livro de Português Alfa</p> <p>- Rádio</p> <p>- quadro</p>	<p>- A avaliação desta tarefa vai decorrer ao longo da mesma avaliando-se a capacidade de escuta ativa, de memorização dos alunos bem como a capacidade de atenção no sentido de ordenar as imagens pela ordem cronológica em que são mencionadas.</p>
--	-----------------------	---	---	--

<p><b>Aprendizagens Esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de reter o essencial de uma canção;</li> <li>• Ser capaz de escutar;</li> <li>• Ser capaz de ordenar imagens pela ordem cronológicas em que estas surgem na canção.</li> </ul>		<p>vão escutar e que o objetivo é que eles sejam capazes de colocar as imagens, pela ordem em que são referidas, nos espaços correspondentes à letra da música. Para que a tarefa tenha sucesso, a docente estagiária vai colocar a canção duas vezes seguidas sendo que no final da primeira escuta haverá um pequeno diálogo sobre a identificação dos objetos mencionados ao longo da música. No final da segunda audição é realizada a mesma questão apurando-se a identificação de mais alguns elementos. Posteriormente a professora estagiária, apontando para o número quatro, pergunta aos alunos em que local é que este numeral tem de ser colocado sendo que os alunos que participarem de acordo com as regras de participação oral se dirigem ao quadro a fim de colocar as imagens por ordem. Esta ação é repetida até que todas as imagens estejam no seu local correspondente. De seguida haverá espaço para uma nova escuta da canção incentivando-se à sua interpretação.</p> <p>Nota: Caso se verifique que é mais produtivo escutar a canção mais vezes para que os alunos identifiquem a ordem das imagens esta ação será realizada. A docente estagiária estipulou este número apenas por ter refletido que a canção é pequena e contém um ritmo e letra que automaticamente é captado. Contudo, se esta previsão não se verificar haverá espaço para se proceder à escuta da canção</p>	<p>(Anexo 4 – Grelha de Avaliação de Escuta Ativa)</p>
--	--	---	--

<p><b>Área curricular disciplinar</b> – Português</p> <p><b>Domínio</b> – Expressão Oral e Compreensão; Leitura e Escrita</p> <p><b>Sub-domínio</b> – Participar em situações de interação oral; Escutar para aprender e construir conhecimento(s); Escrever para aprender; Conhecer o Alfabeto e os Grafemas</p> <p><b>Conteúdos</b> – regras e papéis da interação oral; ortografia, minúsculas</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de diálogo;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de escrever a letra “q” minúscula;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de associar a letra “q” ao segmento fónico /k/;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de identificar as duas grafias do som /k/;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de identificar em diferentes palavras as letras “qu” e o som /k/;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de identificar</li> </ul>	<p>(20’) 10h00</p>	<p>novamente antes da tarefa seguinte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aprendizagem da letra “q” minúscula</b></li> </ul> <p>Após o término da tarefa anterior, a docente estagiária questiona)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o nome da primeira imagem que colocamos? E da segunda?</li> </ol> <p>(esta questão é efetuada até serem percorridas todas as imagens. À medida que os nomes vão sendo referidos a docentes estagiária escreve as palavras no quadro. De seguida questiona)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Existe alguma semelhança entre estas palavras?</li> </ol> <p>(é cedido espaço para que os alunos identifiquem que todas as palavras possuem a letra “q”)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Quem sabe que letra é esta?</li> <li>4. O som desta letra não vos faz lembrar outra que já aprendemos? Quem sabe qual é?</li> </ol> <p>(espaço para que os alunos reflitam que esta letra tem o mesmo som que a letra “c”. De seguida a docente estagiária reflete que nesta letra acontece o inverso da letra “r” referindo que esta última possuiu dois sons mas que são ambas representadas pela mesma letra e que no caso do “q” existem duas letras que representam o mesmo som sendo o “c” e o “q”. Posteriormente continua o diálogo referindo que a letra “q” é muito especial porque casou</p>	<p>- quadro - giz</p>	<p>- A avaliação deste trabalho vai ser efetuada ao longo do mesmo e através da realização da ficha de trabalho sobre a letra “q”. Ao longo das tarefas será avaliada a capacidade dos alunos na identificação do som /k/ e na distinção entre as duas grafias para a representação do som. Vai ser avaliada ainda a capacidade de desenho da letra “q” e da compreensão de que esta letra possui sempre também a letra “u” e que por vezes pode não</p>
--	------------------------	--	---------------------------	--

<p>palavras onde a letra “u” em palavras com as letras “qu” se leem ou não se leem.</p> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar, escutar e esperar pela sua vez;</li> <li>• Ser capaz de escrever a letra “q” minúscula;</li> <li>• Ser capaz de associar a letra “q” e segmento fónico /k/;</li> <li>• Ser capaz de identificar as duas grafias do som /k/;</li> <li>• Ser capaz de identificar as duas grafias do som /K/;</li> <li>• Ser capaz de identificar em diferentes palavras as letras “qu” e o som /k/;</li> <li>• Ser capaz de identificar palavras onde a letra “u” em palavras com as letras “qu” se leem ou não se leem.</li> </ul>		<p>com outra letra, o “u”.)</p> <p>5. Observem todas as palavras escritas no quadro. Existe alguma em que o “u” não está agarrado ao “q”?</p> <p>(Após a constatação feita pelos discentes a professora estagiária explica que nas palavras que são escritas com “q” o “u” está sempre presente de “mãos dadas ao q”. Depois continua referindo que acontece que muitas vezes o “q” não deixa o “u” falar mas que este tem de estar sempre presente. Para que os alunos verifiquem esta afirmação a docente estagiária refere cada palavra uma a uma e questiona se eles escutam a letra “u”. Após a conclusão de que o “u” apenas se houve na palavra “quatro” a docente estagiária reforça as aprendizagens que estão a ser efetuadas acerca desta letra. Posteriormente revela uma tira de papel de cenário e explica que esta vai servir para que, em conjunto, seja elaborada uma lista de palavras que possuam a letra “q”. Refere ainda que vai colocar as palavras escritas no quadro e que sempre que os alunos descobrirem uma nova palavra que contenha esta letra esta é acrescentada à lista. Esta ação tem como principal objetivo a identificação e o conhecimento de diversas palavras que possuam a letra “q”. Por fim, a docente estagiária explica e exemplifica como se realiza o desenho manuscrito da letra no quadro em giz e de seguida indica também o desenho</p>	<p>ser lida mas tem de ser escrita.</p> <p>- tira de papel de cenário - marcador preto</p>
---	--	---	--



	(25') 10h25	<p>impresso. Posteriormente desenha a letra na sebeta dos alunos a fim de que estes passem por cima.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização de uma ficha sobre a letra “q” minúscula (Anexo 5)</b> – (treino do desenho da letra “q”; identificação do som /k/ e das palavras onde se escutam os sons das letras “qu” juntas)</li> </ul> <p>(A realização da ficha vai decorrer da seguinte forma: a docente estagiária explica o primeiro exercício a toda a turma e os restantes vão ser explicados à medida que os alunos terminem o exercício anterior. Esta metodologia explica-se pelo facto de existirem diferentes ritmos de trabalho na turma sendo, deste modo, possível atender a todos. É importante mencionar que no último exercício da ficha de trabalho que possui o quadro silábico a docente estagiária vai relembrar a cada aluno que esta letra está sempre agarrada ao “u” escrevendo-se sempre “qu” e que por isso as vogais do quadro são apenas “a,e,i,o”. A par disto explica como se lê cada sílaba estimulando os alunos a lerem o quadro sozinhos)</p>	- 17 fichas de trabalho - materiais de escrita dos alunos	
--	----------------	---	--	--

<p><b>Área curricular disciplinar</b> - Matemática</p> <p><b>Domínio</b> – Geometria</p> <p><b>Sub-domínio</b> – Figuras no plano e sólidos geométricos; Figuras geométricas</p> <p><b>Conteúdos</b> – propriedades, classificação, polígono, não polígono, linhas retas e curvas.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de reconhecer, comparar e descrever figuras geométricas identificando semelhanças e diferenças;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de identificar polígonos e não polígonos;</li> </ul>	(5´) 10h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina do lanche</b></li> </ul>		
	(5´) 11h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recreio</b></li> </ul>		
	(5´) 11h05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina de entrada</b></li> </ul>		
	(40´) 11h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sistematização da denominação e da forma das figuras geométricas (quadrado, triângulo, círculo e retângulo) e da noção de linhas curvas e linhas retas e aprendizagem de conceitos como lados, vértices, polígonos, não polígonos, espessura e tamanho</b></li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Espessura e Tamanho</i></p> <p>(No quadro em giz encontram-se diversos cartões espalhados, que contêm figuras geométricas (<u>Anexo 6</u>). A docente estagiária refere que de seguida os alunos vão jogar um jogo que o Quico gostava muito de explorar com a sua irmã Joana. Antes de o explicar a</p>	<p>- imagem da “Joana”</p> <p>- Jogo da Memória – Figuras Geométricas</p>	<p>- A avaliação desta tarefa vai decorrer ao longo do diálogo estabelecido (<u>Anexo 8</u> – Grelha de Avaliação da exploração de Figuras Geométricas) e durante a realização da ficha de trabalho avaliando-se o desenvolvimento das aprendizagens esperadas.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de identificar linhas retas e curvas;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de identificar propriedades nas figuras geométricas como a espessura, tamanho, os lados e os vértices;</li> </ul> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever figuras geométricas identificando semelhanças e diferenças;</li> <li>• Ser capaz de identificar polígonos e não polígonos;</li> <li>• Ser capaz de identificar linhas retas e linhas curvas;</li> <li>• Ser capaz de identificar propriedades nas figuras geométricas como a espessura, o tamanho, os lados e os vértices.</li> </ul>		<p>docente estagiária apresenta a imagem da irmã (<u>Anexo 7</u>) do Quico. É importante referir que o objetivo da utilização deste recurso é realizar com os alunos um “Jogo de Memória”. Após a docente estagiária explorar com os alunos o que está no quadro e de refletir em conjunto qual será o objetivo daqueles cartões explica para que estes servem e como se joga sendo que o principal objetivo é identificar todos os cartões que possuem a mesma figura geométrica e que estes só são virados quando se encontrar pelo menos um par de cada figura (cada figura possui três <u>exemplares</u>), ou seja, quando aparecer por exemplo o retângulo os alunos têm de referir logo um outro cartão que contenha o retângulo, caso contrário o cartão é voltado de novo. Após esta explicação, docente estagiária pede para que os alunos observem bem as imagens e de seguida volta os cartões do avesso. Posteriormente inicia-se o jogo, este vai decorrer da seguinte forma: todos os alunos podem participar desde que sigam as regras de participação oral. A docente estagiária volta os cartões consoante as indicações dos alunos. Quando os trios de todas as figuras forem encontradas termina o jogo. Para que todos possam participar a professora estagiária vai cedendo a palavra aos alunos que ainda não tenham participado. Terminado o jogo a professora estagiária questiona apontando para cada figura)</p>		
---	--	--	--	--

**Comentário [S8]:** Com que objectivo? Para facilitar o jogo?

	<p>1. Que nome possui esta figura? E esta? (após todas as figuras serem percorridas e os nomes terem sido todos identificados pergunta)</p> <p>2. Existe um nome pelo qual podemos designar o conjunto de todas estas figuras. Quem sabe qual é? (a docente estagiária apela à reflexão dos alunos para que estes identifiquem a denominação de “figuras geométricas”. Posteriormente apresenta aos discentes o material “Blocos Lógicos” e pede a vários discentes que manipulem o material e que identifiquem o nome das diferentes figuras que o compõe. Após as figuras geométricas terem sido todas identificadas a docente estagiária retira da caixa três quadrados todos da mesma cor com diferentes características entre si sendo que um possui espessura mais fina, outro mais grossa e outro possui um tamanho mais pequeno dos restantes quadrados e espessura fina, e questiona)</p> <p>3. Estes quadrados são todos iguais? Possuem alguma característica diferente? (a docente estagiária apela à reflexão dos alunos escutando as suas respostas. Caso os discentes demonstrem dificuldades em identificar as características são efetuadas questões como: “todos os quadrados têm o mesmo tamanho? Todos possuem a mesma grossura?” Identificado que as figuras diferem</p>	<p>- 5 caixas de Blocos lógicos</p>	
--	---	-------------------------------------	--

		<p>no tamanho e na espessura esta tarefa é efetuada nas restantes figuras.</p> <p style="text-align: center;"><i>Lados e vértices</i></p> <p>(Após a exploração da espessura e do tamanho a docente estagiária pega num quadrado mais grosso e refere que as figuras geométricas, à exceção de uma, possuem lados e vértices. De seguida, apontando para o quadrado explica o que é um lado e o que é um vértice. Depois questiona)</p> <p>1. Quantos lados possui o quadrado? E quantos vértices?</p> <p>(esta questão é efetuada na análise das restantes figuras. Quando se chegar ao círculo a docente estagiária reflete com os alunos que esta figura não possui lados nem vértices uma vez que é composta por uma linha curva fechada.</p> <p style="text-align: center;"><i>Polígono e Não Polígono</i></p> <p>(A par disto desta última tarefa, é lembrado o termo de linha reta e linha curva e a docente estagiária incentiva à separação das figuras geométricas, realizada pelos alunos que participarem de acordo com as regras de participação oral, seguindo estes dois critérios. De seguida a professora estagiária reforça estes termos e refere que existe um nome que se dá às figuras que possuem linhas retas, chamando-</p>		
--	--	---	--	--

	(40') 12h25	<p>se polígonos e às que possuem linhas curvas denomina-se de não polígono. Posteriormente refere que as linhas retas são uma condição para que uma figura seja considerada um polígono e reforça a explicação. Antes da passagem para a ficha de trabalho a docente estagiária reforça as aprendizagens efetuadas revendo todos os termos explorados)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização de uma ficha de trabalho sobre os conceitos trabalhados (Anexo 9)</b></li> </ul> <p>(figuras geométricas (quadrado, triângulo, círculo e retângulo) lados, vértices, polígonos, não polígonos, espessura (grosso, fino) e tamanho. O desenvolvimento da ficha vai desenvolver-se da seguinte forma, a docente estagiária explica o primeiro exercício a toda a turma e os restantes vão ser explicados à medida que os alunos terminem o exercício anterior. Esta metodologia explica-se pelo facto de existirem diferentes ritmos de trabalho na turma sendo, deste modo, possível atender a todos. No caso dos alguns discentes terminarem a ficha antes do tempo previsto a docente estagiária vai dividi-los em pares (ou em grupos de três ou quatro, dependendo do número de alunos que terminar mais cedo) e vai distribuir a cada pequeno grupo uma caixa de blocos lógicos onde os discentes vão realizar um pequeno jogo proposto no livro de</p>	- 17 fichas de trabalho - materiais de escrita dos alunos	
--	----------------	---	--	--

		<p>Matemática. Este jogo intitula-se “Jogo de Vendas” e tem como principal objetivo a compra de figuras geométricas contudo, para os discentes as conseguirem obter, têm de descrever as peças que querem comprar (no máximo duas) utilizando pelo menos dois dos termos grosso, fino, números de lados e de vértices, polígono e não polígono. Se o aluno não conseguir realizar a descrição com os critérios definidos perde o direito à compra. No início do jogo é definido um vendedor que passadas três rondas pode trocar iniciando-se o jogo de novo com outro vendedor. Antes do início de uma outra ronda os alunos observam quem realizou mais ou menos compras. No caso de apenas só terminar um discente a ficha será distribuída a caixa dos blocos lógicos e incentivado o agrupamento das figuras de acordo com vários critérios: polígonos e não polígonos, número de vértices e lados iguais, espessura, cor e tamanho.)</p>		
	(5') 12h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina de Almoço</b></li> </ul>		
	(90') 14h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo de Almoço</b></li> </ul>		
	(10')	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina de entrada</b></li> </ul>		

**Comentário [S9]:** Parece-me que tem muita coisa prevista para um curto espaço de tempo (11-12.30).

<p><b>Área curricular disciplinar</b> – Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio</b> – À descoberta de si mesmo</p> <p><b>Sub-domínio</b> – O seu corpo</p> <p><b>Conteúdos</b> – características familiares, modificações do corpo, identidade sexual, partes constituintes do corpo.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de reconhecer a sua identidade sexual;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da capacidade de reconhecer as partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros);</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de identificar modificações do seu corpo;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de identificar características familiares.</li> </ul> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de reconhecer a sua identidade sexual;</li> <li>• Ser capaz de reconhecer as partes constituintes do seu</li> </ul>	<p>14h10</p> <p>(25´) 14h35</p> <p>(10´) 14h45</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O meu corpo: identificação do sexo, dos diferentes membros que compõem as partes do corpo, de parecenças com os familiares e da perceção da evolução de crescimento</b></li> </ul> <p><i>Autorretrato de corpo inteiro</i> (A docente estagiária começa por questionar se os discentes se recordam do nome dos dois irmãos. De seguida refere que os dois decidiram realizar um autorretrato numa folha em branco e que, no final, ao compararem as duas imagens descobriram várias diferenças entre elas e identificaram ainda a divisão de diferentes partes do corpo. Depois questiona se os alunos também querem desenhar-se a eles próprios para tentar descobrir algumas diferenças entre eles os colegas da turma. Terminados os autorretratos é criado espaço para o diálogo entre as diferenças sendo que o discurso vai ser orientado para a diferença principal entre o sexo: masculino e feminino.)</p> <p><i>Diferenciação das diferentes partes do corpo (cabeça, tronco e membros superiores e inferiores)</i></p>	<p>- 19 folhas brancas</p> <p>- materiais de escrita dos alunos</p> <p>- quadro</p> <p>- imagem do Quico e da Joana</p> <p>-giz</p>	<p>- A avaliação desta tarefa vai decorrer ao longo da mesma durante o diálogo estabelecido e através da realização da ficha de trabalho avaliando-se a capacidade de reconhecer a identidade sexual, as partes constituintes do corpo, de identificar as modificações do seu corpo e de identificar características familiares.</p>
--	--	---	---	--

**Comentário [S10]:** São perguntas arriscadas. Eles podem responder que não querem. Proponha apenas a actividade.

**Comentário [S11]:** Gosto da estratégia.



<p>corpo (cabeça, tronco e membros);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de identificar modificações do seu corpo;</li> <li>• Ser capaz de identificar características familiares.</li> </ul>	<p>(15') 15h00</p>	<p>(Terminada a tarefa a docente estagiária questiona os alunos se lembram da outra descoberta que os dois irmãos realizaram durante a comparação dos desenhos. Após se relembrares que eles identificaram a divisão das diferentes partes a professora estagiária explica, apontando para a imagem do Quico e da Joana, que o nosso corpo se divide em: cabeça, tronco e membros (superiores, braços, e inferiores (pernas)))</p> <p><i>Crescimento e parecença com familiares</i> (Posteriormente a docente estagiária questiona)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acham que nós sempre fomos assim? Com o mesmo tamanho, com o mesmo peso?</li> </ol> <p>(a professora estagiária deixa que os alunos partilhem as suas reflexões. Posteriormente refere que com o passar dos anos o nosso corpo vai sofrendo alterações porque crescemos. De seguida refere que o Quico e a Joana ainda descobriram outra coisa. Apontando para as respetivas imagens refere que os dois irmãos ao analisarem os seus autorretratos com bastante pormenor perceberam que a Joana é muito parecida com a mãe e que o Quico tem a mesma cor de cabelo que o pai mas também tem a mesma cor que os olhos da mãe. A par desta constatação coloca no quadro a restante família do Quico e da Joana (<a href="#">Anexo 10</a>) (pai e</p>	<p>- imagens da restante família do Quico</p>	
--	------------------------	--	---	--

	(30') 15h30	<p>mãe) e <u>questiona</u> se os discentes conseguem identificar outras características físicas entre os restantes elementos da família. Depois questiona)</p> <p>2. E vocês são parecidos com quem? Existe algum elemento da vossa família com o qual se identificam fisicamente?</p> <p>(A docente estagiária incentiva a partilha dos alunos e de seguida refere que apesar de podermos ter parecenças com os nossos familiares cada um de nós é único. Posteriormente refere que os alunos vão realizar dois trabalhos, ambos propostos pelos dois irmãos: a realização de uma ficha sobre as aprendizagens efetuadas e um cartão de identificação de cada aluno visto que cada um é único. Neste cartão os alunos vão desenhar a sua cara, escrever o nome, a idade e a data de nascimento e por fim vão colocar a sua impressão digital com um carimbo próprio.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização de uma ficha de trabalho sobre os conteúdos trabalhados</b> (<u>Anexo 11</u>)</li> </ul> <p>(identificação do sexo (masculino, feminino) divisão das diferentes partes do corpo, identificação de semelhanças entre membros de uma família)</p>	<p>- 17 fichas de trabalho - materiais de escrita dos alunos</p>	
--	----------------	---	--	--

**Comentário [S12]:** interess  
ante

**Comentário [S13]:** Podia  
ter criado facilmente uma  
ficha tendo em conta a  
família do Quico e da sua  
amiga.





	(10') 15h40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realização do cartão de identificação (Anexo 12)</b></li> </ul> <p>(Cada aluno desenha o seu autorretrato do rosto e escreve o seu nome, idade e data de nascimento. De seguida, após estas tarefas serem concluídas a docente estagiária ajuda cada discente a colocar a sua impressão digital com carimbo próprio. Caso não exista tempo para que os discentes terminem esta última proposta de trabalho durante a semana de trabalho, sempre que existir tempos livres entre as tarefas, os alunos vão continuar a realização do cartão de identificação.)</p>	- 19 cartões de identificação - carimbo preto	
	(5') 15h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Arrumação dos materiais dos alunos na estante</b></li> </ul>		
	(10') 15h55	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Registo no quadro do comportamento</b></li> </ul>	- quadro do comportamento	
	(5') 16h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rotina de saída</b></li> </ul>		











**Nota:** O aluno com NEE, caso frequente a sala de aula nesta dia, durante os períodos de diálogo vai integra-los e caso a turma se encontre a realizar trabalhos de conteúdos das diferentes áreas curriculares o D. vai desenvolver a ficha de trabalho que envolve o tópico de identificação do seu sexo. (Anexo 13). Posteriormente vai realizar o seu cartão de identificação sendo que a data de nascimento ser-lhe-á dita e como ele ainda não domina a escrita de todos os números nem de todas as letras a docente estagiária vai ajudá-lo a escrever a data e o nome.



A nova aluna que integrou a turma relativamente há pouco tempo durante os diálogos orais será estimulada a participar e durante o restante período das aulas na parte da manhã vai desenvolver a consolidação da letra i (Anexo 14) e vai desenvolver duas fichas relacionadas com as figuras geométricas (Anexo 15 e 16). Nota: A ficha de sistematização da letra “i” já devia ter sido realizada pela E., contudo ela faltou nesse dia e por isso tem de sistematizar o desenho da letra uma vez que ainda revela muitas dificuldades. À tarde vai acompanhar a turma na realização das tarefas no âmbito de estudo do meio.



**Comentário [S14]:** Não tem de pensar em usar materiais diferentes para o aluno Nee. Pode ser a mesma ficha que dá aos outros alunos (adaptada). Neste caso a primeira página do anexo 11 ou ficha criada com base na família que está a trabalhar.

## ANEXO 2 A XII – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO DE 23 DE OUTUBRO

Nome	Data	Aprendizagens esperadas	
Da.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
D. J.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
Dio.	23/10/2013	Faltou	Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
		Faltou	Ser capaz de comunicar matematicamente









Ed.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
F.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
Fr.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
G.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
J.R.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente

J.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente



L.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente

M.I.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente

M.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente


P.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
R.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
S.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente
So.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente





T.	23/10/2013		Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
			Ser capaz de comunicar matematicamente

D.	23/10/2013	Faltou	Ser capaz de exprimir e partilhar ideias
		Faltou	Ser capaz de comunicar matematicamente

**Escala de avaliação:**

Capaz 

Revela dificuldades 

Não Capaz 



## ANEXO 2 A XIII – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO I DE 9 DE JANEIRO

Nome	Data	Aprendizagens esperadas		
D.J.	09/01/2014	C	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> Esteve atento pelo que consegui desenvolver as referidas capacidades e construir o seu próprio raciocínio.
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		C	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

D.	09/01/2014	RD	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> O estímulo de audição conjugado com a visão e prática permitiu uma melhor aquisição contudo revela muitas dificuldades de atenção e aprendizagem.
		RD	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		NC	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		NC	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

DIO.	09/01/2014	C	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> Conseguiu construir a sua própria aprendizagem através da organização da tarefa promotora do raciocínio reflexivo revelando-se completamente envolvido
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		C	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

EDJ.	09/01/2014		Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> <b>Faltou: Doença</b>
			Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
			Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
			Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

M.F	09/01/2014	RD	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> O estímulo de audição conjugado com a visão e prática permitiu uma melhor aquisição contudo revela muitas dificuldades de atenção e aprendizagem.
		RD	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		RD	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		RD	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

F.	09/01/2014	C	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> Conseguiu construir a sua própria aprendizagem através da organização da tarefa promotora do raciocínio reflexivo revelando-se completamente envolvido.
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		C	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

G.	09/01/2014		Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> <b>Faltou</b>
			Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
			Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
			Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

J.R	09/01/2014	C	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> Conseguiu construir a sua própria aprendizagem através da organização da tarefa promotora do raciocínio reflexivo revelando-se completamente envolvido.
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		C	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

J.	09/01/2014	C	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> Conseguiu construir a sua própria aprendizagem através da organização da tarefa promotora do raciocínio reflexivo revelando-se completamente envolvido.
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		C	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

L.	09/01/2014		Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> <b>Transferida</b>
			Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
			Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
			Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

M.I	09/01/2014	C	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> Conseguiu construir a sua própria aprendizagem através da organização da tarefa promotora do raciocínio reflexivo revelando-se completamente envolvido.
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		C	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	



M.	09/01/2014	RD	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> O estímulo de audição conjugado com a visão e prática permitiu uma melhor aquisição contudo revela muitas dificuldades de atenção e aprendizagem.
		RD	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		RD	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		RD	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	
P.	09/01/2014		Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> <b>Faltou: doença</b>
			Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
			Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
			Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

R.	09/01/2014	RD	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> O estímulo de audição conjugado com a visão e prática permitiu uma melhor aquisição contudo revela dificuldades na realização de pensamentos reflexivos e de aprendizagem.
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		RD	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

S.	09/01/2014	C	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> Conseguiu construir a sua própria aprendizagem através da organização da tarefa promotora do raciocínio reflexivo revelando-se completamente envolvido.
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		C	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

SO.	09/01/2014		Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> <b>Faltou: doença</b>
			Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
			Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
			Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

T.	09/01/2014	C	Ser capaz de reconhecer, comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças	<b>Observações:</b> Conseguiu construir a sua própria aprendizagem através da organização da tarefa promotora do raciocínio reflexivo revelando-se completamente envolvido.
		C	Ser capaz de identificar as superfícies curvas e planas dos sólidos geométricos	
		C	Ser capaz de identificar poliedros e não poliedros	
		C	Ser capaz de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos	

**Escala de avaliação:**

Capaz = C

Revela dificuldades = RD

Não Capaz = NC



## ANEXO 2 A XIV – EXEMPLAR DE NARRATIVA DE REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 30 DE NOVEMBRO

### 2ª Narrativa Individual

A presente narrativa individual vai incidir em dois aspetos importantes no processo de ensino e aprendizagem sendo eles a interdisciplinaridade e o encadeamento de atividades. Numa primeira fase vai ser refletida a importância do primeiro conceito enunciado e posteriormente do segundo.

O professor, detentor de um saber específico “ (...) que caracteriza a função profissional de ensinar” (Roldão, 2010, p.47), deve fomentar nos alunos o desenvolvimento da autonomia e de espírito crítico para que, progressivamente, eles possam ser capazes de entender o mundo como um todo e não como algo fragmentado. Neste sentido deve agir segundo uma perspetiva interdisciplinar preparando as suas aulas atendendo, sempre que possível, à interligação de saberes. Deste modo, é possível estimular a capacidade reflexiva nos alunos possibilitando a assimilação de que a partir de um conteúdo é possível trabalhar outro que **incorpore o campo de uma distinta área disciplinar.**

**Comentário [T1]:** Tente explicar um pouco melhor.

Atendendo a este princípio foi desenvolvida uma atividade interdisciplinar que envolveu as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, no domínio da Iniciação à Educação Literária, e as Expressões Artísticas de Plástica e Dramática. A atividade partiu de Língua Portuguesa onde se explorou a história “O Coelho Branco” de António Torrado tendo como principal objetivo o desenvolvimento de diversas competências inseridas nas áreas curriculares enunciadas. Assim, pretendeu-se estimular o desenvolvimento de diversas aprendizagens como a capacidade de antecipar conteúdos com base nas ilustrações, **de recontar** uma história segundo a sequência temporal, **de interpretar** a mensagem de uma história, **de exprimir**

**Comentário [T2]:** O reconto de...

**Comentário [T3]:** A interpretação da...

sentimentos e emoções e a capacidade de desenvolver o gosto pela leitura. A par deste último objetivo foi realizada a ponte para a Expressão Plástica onde os alunos desenvolveram um livro ilustrado, por eles, sobre a história escutada. Esta segunda tarefa permitiu o desenvolvimento de competências no âmbito da expressão referida como sendo o fomento da capacidade de recorrer ao desenho para representar uma história, da promoção do desenvolvimento de singularidade expressiva bem como da capacidade de recorte, algo que a maioria dos alunos ainda evidencia dificuldades. Para além dos objetivos referidos, esta elaboração teve ainda como grande intenção a partilha de experiências leitoras com os encarregados de educação uma vez que quando os livros estiverem terminados os alunos vão poder levá-los para casa, estimulando-se e sensibilizando-se para a realização de outras leituras. Por fim, foi ainda possibilitada a integração da Expressão Dramática realizando-se a dramatização da história contada e fomentando-se o desenvolvimento da capacidade de interpretar a personagem de uma narrativa adaptando o discurso, tom de voz, sons e atitudes. Esta tarefa envolveu novamente a Expressão Plástica onde os discentes realizaram máscaras das personagens que iam interpretar.

Importa referir que devido ao facto de terem sido desenvolvidas várias tarefas em torno desta articulação de saberes estas realizaram-se ao longo dos três dias da semana de estágio. Inicialmente foi trabalhada a história referida, analisando-se vários aspetos no sentido de desenvolver as competências explanadas e, seguidamente, foi proposta a iniciação da construção do livro. No dia seguinte, estava planeada a elaboração das máscaras mas devido a um contratempo estas tiveram de ser realizadas na sexta-feira onde também foi efetuada a dramatização da história.

Esta organização cronológica do desenvolvimento das atividades foi refletida pela mestrandia e teve a intenção de possibilitar que nas tarefas seguintes estivessem sempre presentes aprendizagens já realizadas inseridas numa área curricular disciplinar. Deste modo, sempre que era proposta uma nova tarefa eram revistas e consolidadas aprendizagens anteriores,

**Comentário [T5]:** Explique melhor a que se refere.. (forma de planificar/estratégia ???)

**Comentário [T6]:** a interpretar por eles.

**Comentário [T7]:** planificadas atividades diversificadas

**Comentário [T8]:** a construção destas teve de ser adiada para...

encontrando-se presentes dimensões da tarefa anterior, sendo estas efetuadas de forma progressiva e estruturada no campo de outras disciplinas. Esta estratégia resultou uma vez que a aquisição de conhecimentos bem como a sua progressão e articulação foi notória no discurso dos alunos aquando o início do desenvolvimento de novas tarefas. Por exemplo, na elaboração da história esteve constantemente presente a realização do seu reconto sequencial assim como na elaboração da dramatização sendo que os próprios alunos já o realizavam de forma clara e cronológica demonstrando interiorização da mesma.

A realização da interdisciplinaridade permitiu assim estimular diferentes aprendizagens encadeadas e despoletadas por uma atividade inicial, a exploração da história, sendo um exemplo claro desta afirmação, por exemplo, a integração da promoção do desenvolvimento da capacidade de recorte ou da capacidade de interpretar uma personagem. Deste modo, foi possibilitada a articulação de aprendizagens distintas de forma consistente sendo notório que os alunos identificavam de forma clara o porquê da realização de determinada tarefa. Os discentes revelaram assim grande entusiasmo e satisfação pelo desenvolvimento trabalho empenhando-se na realização de todas as tarefas.

Refletindo sobre a reflexão na ação a mestranda conclui que a interdisciplinaridade se verifica uma ótima estratégia para motivar e envolver os alunos na própria aprendizagem suscitando “(...) o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados (...)” (Pombo, et al., 1993, p.16). Desta forma permite a aquisição de várias competências de forma estruturada e unificada devendo, por isso, ser realizada constantemente. Durante a semana de trabalho foi possível proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas e distintas no campo de diferentes disciplinares envolvendo tarefas interligadas sem ser necessário referir o velho termo de “agora vamos arrumar os materiais das restantes disciplinas e iniciar expressão plástica”, ou seja, sem fragmentar aprendizagens. A harmonização entre a aquisição de conhecimento foi notória

**Comentário [T9]:** dos conhecimentos??? Tem de explicar melhor

contribuindo-se para uma visão unitária compreendendo-se que os conteúdos estudados em determinada área não são estanques.

A mestranda reflete que, ao longo desta articulação interdisciplinar, podia ter sido possibilitado um maior estímulo de capacidade reflexiva nos alunos fomentando a sua auto-reflexão em considerar qual outra atividade que podia ser desenvolvida com base na história **escutada** mas que envolvesse outra área disciplinar. Desta forma reflete que este foi um ponto menos positivo da sua ação que poderia ter sido aproveitado devendo, numa próxima tarefa semelhante, ser incluído.

**Comentário [T10]:** apresentada

A par da interdisciplinaridade outro aspeto importante a ter em conta durante a planificação das tarefas prende-se com o seu encadeamento ao longo da semana de trabalho. Este aspeto deve ser realizado constantemente de modo a possibilitar também aprendizagens estruturadas sem a existência direta de fragmentações. Ao longo da semana trabalharam-se várias áreas curriculares e diferentes conteúdos contudo se a passagem entre eles for efetuada de forma articulada é possível a existência de uma unificação sendo que os alunos praticamente não notam que estão a passar de uma área disciplinar para outra. Esta passagem pode ser feita através de elementos encontrados numa primeira atividade semanal como por exemplo a personagem de uma história, os números aprendidos, formas geométricas, etc, que podem ser utilizadas nas tarefas seguintes. Na semana de 20 a 22 de Novembro de 2013, **onde foram realizadas as referidas atividades interdisciplinares**, a mestranda realizou também o encadeamento mencionado na planificação das tarefas que foram desenvolvidas. Durante a sua execução, sabendo que o encadeamento de ações era uma prioridade, a mestranda, após ter refletido, optou por realizar a articulação referida partindo de uma história que ia contar. Esta tinha como principal objetivo a iniciação da aprendizagem da letra V. Desta forma, foram incluídas na história personagens e objetos que iam ser trabalhados ao longo da semana. Os conteúdos a serem explorados, durante a semana, inseriam-se na Educação Literária, com a exploração da história “O Coelho Branco” de António

**Comentário [T11]:** em que a mestranda teve o cuidado de planificar de forma interdisciplinar optou também por incluir nas suas planificações um fio condutor...



Torrado, na sistematização de conteúdos matemáticos como decomposições dos numerais 7,8,9, na interpretação de tabelas, na utilização dos sinais maior, menor e igual, na realização de contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4 e 5 em 5 e na abordagem de conteúdos no âmbito de Estudo do Meio relacionados com a prevenção rodoviária mais propriamente na exploração de alguns sinais e regras de trânsito. Na história contada sobre a aprendizagem da letra referida acima existia a personagem do coelho branco e um sinal que indicava o caminho para o vale no sentido de fazer a ponte com as diversas tarefas que iam ser realizadas. As fichas de trabalho bem como a exploração das mesmas envolveram sempre personagens das duas histórias.

Um exemplo relativo ao encadeamento de atividades levado a cabo ocorreu na passagem de área curricular de Língua Portuguesa para Matemática, onde iam ser sistematizadas as decomposições e o uso dos sinais de maior e menor, foi utilizada a personagem principal da história, a Violeta. A mestranda partiu da personagem e do facto de ela gostar de colher violetas para referir um problema que envolvia esses conteúdos “A Violeta colheu três flores de um canteiro e duas de outro. Com quantas ficou? De seguida colheu quatro de um e uma de outro, com quantas ficou? A Violeta descobriu então que existem várias formas de chegar ao número cinco. Vocês conhecem mais alguma?”. Posteriormente, após a partilha de saberes e da exploração e revisão destes conteúdos, no quadro em giz, o mote para a realização da ficha de trabalho foi o questionamento aos discentes se eles gostavam de ajudar a Violeta a realizar mais decomposições ao qual os alunos responderam afirmativamente e com grande entusiasmo. Um outro exemplo de encadeamento realizado relacionou-se com a exploração da narrativa de António Torrado, incluída nas obras das metas curriculares, sendo que a sua introdução se iniciou com o questionamento feito aos discentes acerca do primeiro animal que ajudou a Violeta a regressar a casa (que foi o coelho branco). A exploração e sistematização das tabelas incluíram novamente a personagem Violeta, sendo referido que ela gostava muito de realizar contas

**Comentário [T12]:** fio condutor

e que descobriu uma forma mais simples de as realizar com a organização das mesmas numa tabela, por fim, as contagens abarcaram saltos do coelhinho branco. No que se refere à abordagem de Estudo do Meio no âmbito da segurança rodoviária este tema foi introduzido através do sinal da primeira história escutada que indicava o caminho para o Vale.

Refletindo pós-ação, a mestranda compreende que o encadeamento de ações é bastante importante no desenvolvimento do trabalho dos alunos assim como no aumento da motivação para a sua realização. Como os discentes ainda se encontram numa fase onde impera a fantasia e o imaginário tudo o que se relaciona com este mundo os fascina e lhes capta a atenção. Esta estruturação permitiu que as aprendizagens realizadas durante a semana de trabalho se encontrassem completamente unidas existindo sempre uma interligação entre si. Foi notório que o facto de não partir do vazio para uma atividade beneficiou o entusiasmo e a atenção dos alunos visto que ao se lembrarem de tal personagem ou tarefa davam continuidade a algo que já conheciam. Deste modo também não existiu a questão interior do motivo pelo qual se estava a introduzir determinado assunto.

A mestranda considera que esta metodologia se evidenciou uma grande aprendizagem na formação do seu perfil profissional visto que o professor deve sempre procurar estratégias que facilitem, motivem e despertem o gosto pela aprendizagem nos alunos. Bastava referir aos alunos que podiam ajudar a “Violeta” a descobrir novas decomposições para outros numerais que estes realizavam a tarefa com grande empenho.

Em suma, tanto na realização de tarefas que permitiram a interdisciplinaridade como no seu encadeamento se verificou uma grande motivação dos alunos para a aquisição de conhecimentos com a perceção clara do reconhecimento de determinados elementos e aprendizagens já realizadas envolvidas numa nova atividade. Assim a mestranda compreende a necessidade de utilizar estas estratégias para permitir, como já mencionado,

**Comentário [T13]:** fio condutor

**Comentário [T14]:** se apresentassem de forma harmoniosa...

um conhecimento da realidade como um todo e também facilitar o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens.

### **Referências Bibliográficas**

. Pombo, O., Guimarães, H.M., Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.

. Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: O Saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.

